

Att dela erfarenhet

- en syntes av utvecklingsartiklarna från
Lärarnas skolutvecklingskonferens 2017



Lärarnas
Skolutvecklingskonferens



Kommunförbundet Skåne



Sveriges
Kommuner
och Landsting





Lärarnas

Skolutvecklingskonferens

© Författarna, Kommunförbundet Skåne och VIS

ISBN: 978-91-89661-74-5

Redaktörer: Maria Brännström och Margareta Serder

Illustrationer: Hugo Settergren

Foto och layout: Magnus Gustafsson, Kommunförbundet Skåne

Tryckning: Printhuset Elektra Malmö

<https://kfsk.se/skolutvecklingskonferensen/>

Innehållsförteckning

Inledning och bakgrund till Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne	4
Tidig satsning på matematik	18
Ämnesövergripande undervisning i åk F-3 med hjälp av odling utomhus	32
Elevens ickeverbala återkoppling till läraren i ett specialpedagogiskt perspektiv	46
Kan kollegiala auskultationer utveckla det elevaktiva arbetssättet?	54
Hur kan en rektor arbeta för att skapa en långsiktig utveckling av undervisningskvaliteten på en skola?	66
Skolarbete och gymnasieelevers upplevda stress	80
Reading to learn – en väg till framgång?	92
Värdegrund – en fråga för alla!	104
Hur ska vi undervisa i historiebruk på kursen Hi1b - en Learning study	114
Avslutning och framåtblick/avstamp	125



Inledning och bakgrund till Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne

Redaktörerna Maria Brännström och Margareta Serder

Det är välkänt att kunskapsdelning och kritisk reflektion tillsammans med kollegor är kraftfulla verktyg för skolutveckling (se exempelvis Håkansson & Sundberg 2016). Detta är bakgrunden till att Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne skapades. Tanken var att konferensen skulle ha potential att bli en arbetande mötesplats där deltagarna aktivt producerar ny kunskap genom att dela och diskutera erfarenheter från sina verksamheter. Ytterligare ett syfte var att vi genom konferensen skulle skapa anledning för fler lärare, förskollärare och skolledare att undersöka och reflektera kring den egna praktiken. Sådana undersökningar är en väldokumenterad god grund för skolutveckling. Vi ville även åstadkomma en plats där man kan mötas över kommun- och skolhuvudmannagränser och därmed möjliggöra ett vidgat perspektiv för deltagarna.



Konferensen bygger på att lärare, förskollärare och skolledare presenterar erfarenheter och analyser från sina verksamheter. Vi har gjort antagandet att dessa professioner besitter en mängd expertis som sällan lyfts fram i strålkastarljuset. Vanligtvis är det snarare lärares och skolledares brister som synliggörs. Detta ville vi ändra på. Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne ska vara en plats där professionerna kan hämta kunskap ”inifrån”. Dessutom ville vi koppla på forskarutbildade lärares kunskaper så att dessa används och kommer fler av skolans verksamma till godo. Vi vet genom tidigare studier (Sveriges riksdag 2017, Serder 2016) att det har varit en utmaning för många av skolans huvudmän att finna de områden som forskarutbildade lärare kan bidra till, samtidigt som de forskarutbildade lärarna oftast både vill och ser möjligheter att komma till nytta. Dock efterfrågas ett professionellt sammanhang. Till konferensplaneringen knöt vi därför lektorer och andra forskarutbildade lärare i kommunerna i Skåne som kunde tänka sig att bidra till konferensen med sin forskningskunskap.

Sammanlagt medverkade 50 lärare och skolledare med att skriva och presentera bidrag. Ytterligare 27 forskarutbildade lärare från kommunerna bidrog till arbetet med att granska, moderera och ge skrivstöd till konferensen varav ett par bidrog som författare till några av de utvecklingsartiklar som konferensen genererade. Tolv kommuner var på ett eller annat sätt medverkande i konferensen: åtta inkom med bidrag och elva bidrog med att låta sina forskarutbildade lärare vara delaktiga. Det betyder att i princip alla kommuner i regionen som har forskarutbildade lärare anställda möjliggjorde för dessa att medverka. Innebörden

av vad som är möjligt kan dock diskuteras. I senare avsnitt redogör vi för erfarenheterna och slutsatserna av detta mer detaljerat.

Förebilderna till vår konferensidé är flera. Vi har inspirerats av det mångåriga pedagogiska utvecklingsarbetet på Lunds tekniska högskola som bland annat stimulerar lärare att skriva om sin undervisning. Erfarenheterna delas sedan med andra på en årlig pedagogisk konferens¹. Vidare har vi lärt oss av Lärarnas forskningskonferens, som årligen arrangeras av Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad, vars syfte är att presentera de FoU-projekt som pågår på olika skolor i staden. Lärarnas forskningskonferens genomförs i samarbete med Stockholms universitet.



1 I filmen Forskning i korthet 2018:1 (Kommunförbundet Skåne) berättar Torgny Roxå mer om utgångspunkterna för det förändringsarbete som bedrivits på högskolan. Föreläsningen som filmats heter "Hur man bygger om det som sitter i väggarna".

Ansökningsprocessen

I mars 2017 utlyste vi konferensen genom inbjudningar till alla kommuner inom FoU Skola (dvs 34 kommuner i södra Sverige/Skåne) och i sociala medier. Vi efterlyste bidrag som skulle kunna presentera genomförda och pågående undersökningar av skolans och förskolans praktik. Ett skriftligt konferensbidrag skulle omfatta 500 ord med beskrivning av det som prövats eller undersökts, samt vilka resultat och slutsatser undersökningen lett fram till. Som stöd hade vi publicerat ett skriftligt bidrag som några lärare i Malmö stad hade författat inom ett utvecklingsprojekt tillsammans med en av kommunens lektorer. I inbjudan framgick att bidragen skulle utgå från sådant som (förskol-) lärare eller skolledare prövat i sin undervisning eller något problem som behövt lösas i verksamheten. Som exempel nämndes Lesson – och Learning studies kring ett visst undervisningsområde, dokumenterad utveckling av nya arbetssätt, eller genomförda elevintervjuer/ videoobservationer av verksamheten som analyserats.

Vi ville skapa goda förutsättningar för att Lärarnas skolutvecklingskonferens inte skulle bli enbart en "uppvisningsyta" för särskilt lyckade projekt, utan en arena för professionsutveckling. Att fråga efter reflektion, analys och vilka frågor undersökningarna gett upphov till var ett sätt att försöka nå ett större djup i samtalen som konferensen avsåg erbjuda och kanske möjlighet till verklig, kritisk reflektion. En viktig poäng var därför att i konferensbidraget också beskriva vilka nya frågor erfarenheterna bidragit till och vilka frågor man som presentatör på konferensen ville lyfta för samtal med deltagarna.

Till konferensen skapades således en mängd texter, av vilka de som mötte de kriterier vi hade satt upp skulle erbjudas att presentera på konferensen. Sammanlagt fick vi in 35 bidrag från lärare, lektorer och skolledare. Eftersom vi gått ut med att deltagarnas ansökningar till

konferensen skulle betraktas som redskap för utveckling, fördjupning och lärande lade vi oss vinn om att alla bidrag skulle få konstruktiv framtidsytande respons. Varje bidrag fick alltså skriftlig återkoppling vilken sammanställdes utifrån den respons som två forskarutbildade lärare, var för sig, givit bidraget. De forskarutbildade lärarna ingick i den grupp av granskare som vi hade bildat som ett led i konferensplaneringen. Några bidrag ansågs inte möta tillräckligt många av de uppställda kriterierna och fick därför avslag, oftast med uppmuntran att söka till nästa konferens. Majoriteten av bidragen fick respons med kommentarer och frågor som de ansökande ombads revidera innan det program trycktes i vilket bidragen skulle ingå i. Genom att ge alla konferensdeltagare tillgång till bidragen i ett gemensamt konferensprogram ville vi skapa en jordmån för gemensamma samtal och kloka frågor i samband med presentationerna.

Konferenser har rykte om sig att vara "tomtebloss": något som både är lätt fångat och lätt förgånget. Kanske är ordet konferens inte riktigt rätt begrepp för det vi försökt åstadkomma genom att skapa det arrangemang som vi kallar Lärarnas skolutvecklingskonferens. För- och efterarbetet för majoriteten av konferensdeltagarna omfattar tidsmässigt mer än ett halvt år sammanlagt, från ax till limpa (dvs från att börja skriva ett bidrag till att ha presenterat det). För författarna till nio av bidragen har processen pågått i ett helt år eftersom de efter konferenstillfället gått vidare och skrivit en hel utvecklingsartikel utifrån undersökningen med hjälp av skrivstöd från några av de forskarutbildade lärarna som engagerat sig som skrivstödjare. Utöver den tid vi hittills nämnt tillkommer arbetet med att genomföra undersökningarna i skol- och förskoleverksamheten.

Tanken är att konferensen med tiden ska bli en del av det systematiska arbetet där en skola som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan utvecklas. Vår vision är att i det arbetet genomför en del av skolans verkamma undersökningar kring problemställningar som



man behöver besvara för att utveckla praktiken. Dessa dokumenteras systematiskt och sammanfattas i bidrag till Lärarnas skolutvecklingskonferens. Därefter granskas bidragen av forskarutbildade lärare från konferensens granskningsgrupp och får konstruktiv respons. De presenteras på konferensen där möjlighet till gemensam reflektion erbjuds, nya lärdomar dras och erfarenheter delas med andra. Några bidrag väljs ut för att slutligen vara fullständiga utvecklingsartiklar som publiceras. Såväl utvecklingsartiklar som konferensbidrag är sätt att göra systematiska undersökningar av praktiken tillgängliga och möjliga att prövas av andra.

Sammanfattningsvis har vi alltså haft en mängd syften som vi har försökt uppnå genom att skapa Lärarnas skolutvecklingskonferens:

- att lyfta fram, synliggöra och hämta kraft ifrån (förskol-) lärares och skolledares expertis,
- att använda forskarutbildade lärares kompetenser och skapa ett professionellt sammanhang för dessa,
- att åstadkomma verktyg för dokumentation och kritisk reflektion som kan användas systematiskt i skolans verksamhet,
- att skapa en regional och samtidigt skolutvecklande mötesplats för skolans verkamma.

Innehåll och definitioner

Syftet med den här skriften är i huvudsak att delge två viktiga resultat av Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne: dels den utvärdering som gjorts av konferensprocessen och dels publiceringen av de nio utvecklingsartiklar som författats av lärare och skolledare som deltog i konferensen 2017. Ytterligare ett syfte med skriften är att beskriva hur konferensen kan bidra till att bygga beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt.

Vetenskaplig grund, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

I skollagens skrivning, att skolan ska vila på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet*, används två begrepp som inte har sin självklara uttydning. Begreppet *vetenskapligt förhållningssätt* används också i sammanhanget.

I utvärderingen används begreppen både på olika sätt och med olika innebörd vilket pekar på att definitioner av hur begreppen kan förstås och hur de formar praktiken behöver uppmärksammas. Skolforskningsinstitutet (www.skolfi.se) särskiljer begreppen vetenskaplig grund och vetenskapligt förhållningssätt. Man understryker att med vetenskaplig grund menas undervisningen som bedrivs och som baseras på resultat från vetenskapliga studier, både avseende innehåll och hur man undervisar. Ett vetenskapligt, eller kritiskt, förhållningssätt är däremot något man själv utvecklar. Ett vetenskapligt eller kritiskt förhållningssätt bör enligt Skolforskningsinstitutet alla ha i alla sammanhang där man planerar, genomför eller utvärderar sin undervisning.” (SOU 2018/19: 25)

Begreppet *beprövad erfarenhet* menar vi, i linje med SOU 2018/19, bör ses som “som en likvärdig komponent och ett komplement inom praktisk forskning där den i sig kan utgöra en startpunkt för att beforska praktiken”. Utredningen menar att beprövad erfarenhet ofta kopplas

samman ”med lång erfarenhet men bör mer beskrivas genom de professionella erfarenheter som upprepat har identifierats, observerats, verifierats och accepterats av professionen. Den beprövade erfarenheten är i första hand kontextuell och lokal, ofta kollektiv inom en profession och tydligt kommunicerad för att kunna användas av flertalet.” (SOU 2018/19: 27) Utredningens definition ökar utrymmet för att vidareutveckla och framhålla betydelsen av erfarenhetsbaserad professionskunskap i jämförelse med Skolverkets definition av beprövad erfarenhet (kunskap som är genererad vid upprepade tillfällen över tid, som är dokumenterad och kvalitetssäkrad) (ibid) vilket är ett viktigt incitament för Lärarnas skolutvecklingskonferens.

Utvecklingsartiklarnas karaktär

Av de 25 bidrag som presenterades på konferensen 2017 hade två tredjedelar (17) angivit att de önskade få utveckla sina texter ytterligare med hjälp av skrivstöd från forskarutbildade lärare. Beräknat på hur många möjliga skrivstödjare vi kunde engagera för det arbetet erbjöds författarna till tolv av bidragen att skriva det vi bestämde oss för att benämna en utvecklingsartikel. Hur urvalet gjordes kommer kortfattat att beskrivas i nästkommande avsnitt, medan vi här vill dröja oss kvar vid begreppet utvecklingsartikel: Vad är en utvecklingsartikel i detta sammanhang? Hur skiljer sig en utvecklingsartikel från andra texter - och inte minst - hur skiljer den sig från en vetenskaplig artikel?

Som vi inledningsvis konstaterade finns starkt stöd i pedagogisk forskning för att utvecklingsarbete gynnas av möjligheten till kritisk reflektion tillsammans med kollegor kring den egna praktiken. Att skriva en text som läggs fram för granskning av yrkeskollegor är en metod som flitigt används i vetenskapligt arbete med syfte att skärpa tanken: kollegornas kritik är ett verktyg för att få syn på det som inte håller, det ännu inte tänkta eller formulerade. Den lärare eller skolledare som vill meritiera sig akademiskt, till exempel genom magister- eller forskarutbildning,

måste därför ovillkorligen erövra skrivandets praktik. Erfarenheterna från att skriva är givetvis blandade och skrivandet omfamnas inte av alla. Samtidigt tror vi mycket starkt på att de förmågor som skrivande i kombination med kollegial granskning tränar, är väsentliga för att utveckla lärares, förskollärares och skolledares yrkespraktiker. Det handlar om att kunna fördjupa sina analyser, att reflektera kring resultat och vad dessa kan säga om en viss fråga, eller att kunna resonera kring vilka slutsatser som är rimliga att dra utifrån ett visst material. Det är sådana förmågor som skrivandet av utvecklingsartiklar ska bidra till.

Ett andra syfte med utvecklingsartiklarna, som vi redan varit inne på, är att de genom sin skrivna form redogör för erfarenheter som kan delas med andra - även till yrkeskollegor som aldrig träffats. Därigenom kan de fungera som utgångspunkt i nya verksamheter, som inspiration och stöd för att finna lösningar där liknande frågor ställts.

Vilket av dessa två syften som är viktigast kan vi inte svara på. Däremot måste det poängteras att variationen bland författarna som bidragit med texter till den här publikationen är stor vad gäller erfarenhet av skrivande och vetenskapligt arbete. För några har det varit första gången som man skriver en text av den här typen, där en frågeställning noga ska formuleras och där genomförande, resultat och analys av resultatet ska framställas i relation till just den frågeställningen. Givet att Lärarnas skolutvecklingskonferens var den första konferensen i sitt slag fanns det inte heller någon beredskap i skolans verksamhet för den här typen av processer. Några av författarna var mitt inne i den utvecklingsprocess som skulle beskrivas, medan andra redan hade avslutat den. Det här betyder att graden av vetenskaplighet och vilka anspråk som kan göras i de olika artiklarna också varierar.

Som en jämförelse kan sägas att ett vetenskapligt resultat inte räknas som ett resultat förrän det har genomgått en anonym granskningsprocess (peer review) för en

vetenskaplig tidskrift och därefter blivit accepterat för publikation i en sådan. Utvecklingsartiklarna i den här skriften har inte genomgått peer review i den bemärkelsen. Målet är ett annat: De har bidragit till utvecklingsprocesser hos författarna - och även hos skrivstödarna vilket många vittnat om - och de bör ses som väsentliga bidrag till dokumentationen av lärares, förskollärares och skolledares yrkesmässiga erfarenheter. Det betyder att det finns mycket att lära från det som skildras i utvecklingsartiklarna och mycket att betänka, om än inga generella slutsatser varken kan eller bör dras av de resultat som vi kommer att få läsa om här. Således är detta inte forskning, i den bemärkelse som vi anser att begreppet bör användas. Det vi har gjort är att vi har erbjudit verktyg hämtade från forskarnas arbetssätt för att bidra till utvecklingen av ett mer vetenskapligt förhållningssätt hos alla de som medverkat - och för att kunna tänka mer fördjupat och med större skärpa på skolans verksamhet och därmed kunna bidra till dess utveckling.

Ytterligare en jämförelse kan göras och det på begreppsnivå. När vi beskriver arbetet med utvecklingsartiklarna väljer vi att använda begreppet "vetenskaplig" som relaterar mer till processen eller attityden istället för till begreppet "vetenskap" som avser det samlade resultatet (Persson 2017:58).

Många aktörer i vår närhet visade sig tro på vår idé och har stöttat den både ekonomiskt och personellt. Utvecklingsledare, lektorer med flera personer i Malmö stad och Lunds kommun har bidragit som referensgrupp och som aktivt medverkande i olika delar av processen. Det gäller även alla de forskarutbildade lärare som granskat bidrag, modererat på konferensen med mera. Ekonomiskt bidrag fick vi dessutom av Sveriges kommuner och landsting, Region Skåne samt Sten K Johnsons stiftelse. Härmed vill vi framföra vårt tack för att ni möjliggjort Lärarnas skolutvecklingskonferens i Skåne.



Resultat från utvärderingen

Utvärderingen av konferensen genomfördes både kvantitativt, med en enkät till alla deltagare, och kvalitativt, genom intervjuer av medverkande. Den kvalitativa utvärderingen har genomförts av Vetenskap i skolan, VIS. Lärarnas skolutvecklingskonferens, som ägde rum lördagen den 14 oktober 2017, utvärderades således både med hjälp av en digital enkät, med frågor om själva konferensdagen, och efterföljande intervjuer. Av konferensens 112 anmälda deltagare svarade 87 på enkäten. Troligen besöktes konferensen av ca 105 personer, givet några som fick sent förhinder. Enkäten genomfördes i anslutning till konferensens avslutning där deltagarna fick gå in på en länk som presenterades i samband med konferensens avslutning. Länken mailades även ut och var öppen ytterligare fjorton dagar.

Under hösten kompletterades enkäten med intervjuer som fokuserade arbete och upplägg före, under och efter konferensen. Totalt intervjuades åtta personer. Dessa representerade yrkesgrupperna förvaltningschefer (två), rektorer (tre), lektor (en) och slutligen pedagoger (två). Respondenterna representerade även rollerna värd, författare, presentatör, skrivstödjare och granskare.

I utvärderingen framkom att flertalet deltagare i grunden var mycket positiva till konferensen och 98,8 % av de som svarade på enkäten menade att konferensen ska genomföras nästa år. I intervjuerna svarade alla att de rekommenderar sina kollegor att delta nästa år.

I detta utdrag av utvärderingen har vi valt att i huvudsak lyfta fram de punkter som kan utvecklas till nästa års konferens. Resultaten från utvärderingen beskrivs inledningsvis tillsammans med en kort förklaring för att därefter sammanfattas i förslag till förändringar inför nästa konferens.

Av enkät och intervjuer framgår att deltagarna i stort var nöjda med arrangemanget i sin helhet såväl de praktiska arrangemangen som innehållet. Val av lokal (Katedralskolan i Lund, 98% svarade bra eller mycket bra), närhet till fika och lunch, (93,7% svarade bra eller mycket bra) samt information om program och lokaler (97,5% svarade bra eller mycket bra) fungerade enligt planerna. Särskilt kommenterades också sånginslagen och konferensvärdarnas insatser. Konferensens syfte att vara en plats för lärande (79 % instämmer helt, 21% instämmer till viss del) uppfattades också. Konferensens båda keynotes uppskattades. Under dagen gavs två keynotes som i utvärderingen gavs god respons. Den inledande föreläsningen hade som syfte att skapa engagemang och inspiration för lärande (93% svarade givande eller mycket givande) och den avslutande keynoten hade som syfte att lyfta skolutveckling (71% svarade givande eller mycket givande). Eftermiddagens keynote upplevdes som något mindre givande men i kommentarerna framkommer att deltagarna var trötta eller till och med i några fall sjuka.

Huvudinslaget på konferensdagen utgjordes av parallella sessioner, där inkomna bidrag presenterades under vardera 30 minuter (inklusive tid för samtal och frågor). I intervjuerna om sessionerna framkom att deltagarna var nöjda och fann detta moment intressant. En del respondenter lyfte på eget initiativ att de var nöjda med

tematiseringen av sessionerna. Det fanns även några respondenter som ansåg att andra tematiseringar vore mer lämpliga. Gemensamt för respondenterna var att de värdesatte tid för diskussion och reflektion under sessionerna. Ibland gick onödig tid till teknikstrul samt till moderatorernas inledande tal. Den tid som hade avsatts för diskussioner efter varje presentation kommenterades av flera som alltför kort. En respondent, som presenterade på en session där två bidrag (istället för som i övriga sessioner tre), skrev att "Vi hade 45 min till vår presentation och är tacksamma för det. Vi hann med 2 diskussioner och fick väldigt kvalificerad feedback".

I enkäten framkom att alla respondenter utom en ansåg att konferensen ska äga rum även nästa år. I intervjuerna framkom dessutom att konferensen borde kunna utökas till nästa år. Denna utökning bör ske utan att begränsa den intima känslan som årets konferens gav. Vikten av konferensen som kontaktyta för kunskapsspridning lyftes i intervjuer av både skolledare och lektor.

I intervjusvaren framkom återkommande att ett antal respondenter saknade representanter från stora kommuner i Skåne. Detta är dock en sanning med modifikation då de stora kommunerna fanns representerade med författare i flera olika sessioner. Däremot var det ont om deltagare från dessa storkommuner med tanke på kommunernas relativa storlek. Likaså framkom i intervjuerna en önskan om bättre spridning bland sessionernas presentationer från förskola till gymnasium (utvecklingsprojekt från gymnasiet var betydligt mer representerade än från de yngre skolåren).

I enkäten framkom att 24% av deltagarna ansåg att konferensen inte bör ligga på en lördag och att 30% av deltagarna endast tyckte det vara ganska bra att den låg på en lördag. Övriga ansåg att det var bra eller mycket bra att konferensen låg på en lördag. Argument för att konferensen inte ska ligga på en lördag är att deltagarna inte är i tjänst på lördagar samt att många är trötta efter en arbetsvecka. Argument för att lägga konferensen på en lördag är att det

är enda möjligheten för flera kollegor från en och samma skola att delta samtidigt i konferensen samt att lokalfrågan är enklare att lösa.

Granskningen av bidrag till konferensen genomfördes av två forskarutbildade lärare per bidrag och för detta skapades ett digitalt gemensamt system där bidragen kunde läsas och kommenteras med hjälp av en för ändamålet framtagen mall. Granskarna kände i de flesta fall inte varandra innan granskningsprocessen, men skulle åstadkomma en gemensam respons. Ett gemensamt granskningstillfälle för sambedömning i grupp skapades också. I intervjuer med granskarna framkom att granskningsförfarandet tagit mycket tid i anspråk men att sambedömningen varit värdefull, både tillsammans med medbedömare och i grupp. Att tillsammans få diskutera vad som utgör en godtagbar nivå på ansökningarna samt på vilka sätt respons kan ges ansågs angeläget.

Flera författare ansåg att skrivstödjarfunktionen har varit betydelsefull. Några menar att det närmast är en förutsättning för att komma igång med skrivandet och för att hålla tempot. Författarna har beskrivit skrivstödjurens "förmåga att se tankeluckor" och att skrivstödet "var klockrent" och "absolut nödvändigt".

Skrivandet i sig har författarna omtalat som viktigt och givande. De har bland annat beskrivit sin utveckling som skribenter, en ökad självkritisk hållning till det egna skrivandet samt att "själva konferensen gav mycket stimulans". Samtidigt framkom farhågor om deltagarnas tidsmässiga möjligheter att skriva en utvecklingsartikel. Skrivarbetet måste stödjas på ett sätt så att "det bidrar till skolutveckling och ej till sjukskrivningar".

56% svarade i enkäten att de kan tänka sig att presentera ett skolutvecklingsprojekt på egen hand eller tillsammans med en kollega vid nästa konferens. Det motsvarar ungefär lika många som presenterade bidrag på årets konferens.

Skrivstödjarna påbörjade sitt arbete tillsammans med författarna cirka två månader innan konferensen ägde rum, och utgick från det bidrag som författarna skickat till konferensen. I intervjuerna svarade skrivstödjarna på frågan hur de tycker att organisationen/upplägget kring skrivstödjaruppdraget varit. De lyfte då att det var bra att skrivstödjarpar sattes samman samt att ett första introducerande möte mellan skrivstödjare och författare organiserades. Skrivstödjarna har haft olika mycket kontakt med författarna och i vissa fall tog kontakten mellan skrivstödjare och författare relativt lång tid att etablera. Ett skäl kan vara att samtliga inte deltog i det introducerande mötet i augusti.

I intervjuerna lyftes begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Respondenterna ansåg att konferensen bidrar till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i "den bästa formen", ett tillfälle att legitimera en ständigt pågående kunskapsinhämtning och samtidigt som möjlighet ges att få visa upp för varandra. En respondent menade att konferensen höjde statusen på begreppet beprövad erfarenhet medan en annan tyckte att "beprövad erfarenhet är för mycket sagt" men att det kan bli "beprövad erfarenhet om några år". Det krävs fler lärande exempel som måste prövas fler gånger, kanske under fem år. Konferensen bidrar till att pröva erfarenheter och metoder. Ytterligare en respondent tyckte att konferensen stärker den vetenskapliga grunden när man ser andra arbeta systematiskt. Det finns mycket att lära av varandra i det vetenskapliga arbetet gällande till exempel frågeställningar och metodval. Därtill framhölls att konferensen synliggjorde skolforskningens genomslagskraft i svensk skola.



Förslag på hur Lärarnas skolutvecklingskonferens kan utvecklas

Arbetet kring utvecklingsartiklarna utgör ett centralt inslag i LSK. Granskare, skrivstödjare och författare har varit engagerade i sina respektive roller. Utvecklingsarbete tar tid vilket ofta leder till att frågan om ersättning för nedlagd tid lyfts. Så även i samband med Lärarnas skolutvecklingskonferens. Författarnas tidsinsatser har varit omfattande och flera kommenterade att tiden inte är ersatt. Man föreslår skivastuga på utvecklings-/utbildningsdagar, vikarier till lärare under terminstid eller ersättning för författare att skriva under lov dagar. Även skrivstödjarna lyfter tidsfrågan och föreslår ett ramavtal på antalet timmar för skrivstödjarna till varje projekt/artikel.

En viktig intention med konferensen är att den inte stannar vid att enbart vara en konferens som ges en gång per år utan att arbetet före, under och efter blir en del av skolornas cykliska utvecklingsarbete; som en del i det systematiska kvalitetsarbetet. Tidsproblemet kan då istället bli en organisationslösning som stödjer verksamhetens skolutvecklingsarbete där skolutvecklingsprojekt får utgöra en viktig del. Det cykliska arbetet kring Lärarnas skolutvecklingskonferens på skolorna bidrar då på ett medvetet och självklart sätt till att utveckla verksamheterna mot ett vetenskapligt förhållningssätt.

En mängd olika konkreta förslag kring konferensens upplägg har också kommit fram i intervjuer och enkätsvar som att

- öka spridningen av konferensen samt öka deltagandet från olika stadier genom
- en mer organiserad reklamkampanj riktad mot både förskola, ungdomsskola och vuxenutbildning
- kompensera konferensdeltagarna tidsmässigt
- öka antalet deltagare på konferensen genom att öka antalet sessioner men att inte öka antalet deltagare per session. Den intima känslan ska bibehållas.

- öka möjligheten för samtal och reflektion genom att
- förlänga tiden för varje presentation alternativt färre presentationer per session
- samla in presentationer i sessionerna i förväg så att minimal tid läggs på tekniken
- ge moderatorerna tidsram för eget talande samt givna punkter
- i större utsträckning ta vara på konferensens "mellanrum" genom att till exempel organisera fikapaus och lunch med hjälp av bordsplaceringar, diskussionsuppgifter etc
- öka valfriheten kring den avslutande programpunkten genom att utöver föreläsning erbjuda pedagogiskt café, workshop eller diskussionsforum eller dylikt

Ett intressant förslag som också kom fram i utvärderingen var att konferenserna skulle kunna fokusera ett forskningsverktyg per konferens. De som presenterar skulle då i en konferens mer i detalj kunna beskriva hur de tagit fram sina forskningsfrågor, i nästa års konferens hur de samlat in sin empiri, året därpå hur de valt metod etc. Den efterföljande diskussionen skulle då till viss del kunna uppehålla sig kring det forskningsverktyg som fokuserats. Men avsikten är inte att skapa en forskarkonferens utan att utveckla ett kollegialt lärande kring att pröva och bepröva erfarenhet: att erövra ett vetenskapligt förhållningssätt.

Vi förbereder för Lärarnas skolutvecklingskonferens 2019 mycket tack vare den positiva respons konferensen fått.



Introduktion av utvecklingsartiklarna

Att skriva utvecklingsartiklar om den klassrumsstudie, undersökning eller utvecklingsarbete som presenterats på konferensen är ett viktigt led i arbetet med att vara en arbetande mötesplats där deltagarna är aktiva i att producera kunskap, att samtala om samt pröva och bepröva erfarenheter. Som framkommit ovan fick tolv av bidragen till 2017 års konferens möjlighet att utveckla texterna till längre artiklar, så kallade utvecklingsartiklar. Under skrivprocessen har författarna fått skrivstöd i form av en "kritisk läsvän", som själv har erfarenhet av att skriva texter på ett vetenskapligt sätt. Inom ramen för Lärarnas skolutvecklingskonferens är dessa forskarutbildade lärare.

Vår arbetshypotes är att lärarna/förskollärarna/rektorererna är mer motiverade att arbeta med skrivandet av en utvecklingsartikel innan utvecklingsprojektet presenteras och diskuteras på konferensen. Därför har vi prövat upplägget av skrivstödsprocessen med utgångspunkt i LTH:s högskolepedagogiska arbete där målet är att ca 75% av arbetet med texten ska vara genomförd redan innan ett utvecklingsprojekt presenteras i en konferens. Tanken är att författarna efter konferensen ska kunna använda sin presentation, det efterföljande reflekterande samtalet och övriga inspel från konferensen för att sammanställa och slutredigera utvecklingsartikeln. Vårt syfte med arbetet före, under och efter Lärarnas skolutvecklingskonferens är att medverka till att sänka tröskeln till dokumentation och skrivande av utvecklingsartiklar för de skolverksamma. Förhoppningen är att allt fler skolverksamma skriver om sina utvecklingsarbeten och det i en form som kan spridas. Både att författa och att skrivstödja utvecklingsartiklar med ett genomgående vetenskapligt förhållningssätt är ett erbjudande för skolutveckling som konferensen därmed tillhandahåller.

När forskarutbildade lärare aktiverats som skrivstöd betyder det att dessa fått bidra med de kompetenser som är utmärkande för just denna lärargrupp: aktuell erfarenhet



av både skolundervisning och forskning. Inom ramen för konferenscykeln har vi vid några tillfällen samlat de som haft uppdrag som skrivstöd för att tillsammans gå igenom och diskutera vad som förväntas av ett skrivstöd. Vi har tillsammans med författare och skrivstödjare arbetat fram instruktioner för hur utvecklingsartiklarna ska vara utformade samt hur arbetet kring dessa organiseras på bästa sätt. Förutom formalia kring själva artikeln såsom omfång (5-10 sidor), artikelns upplägg (rubrik, sammanfattning, bakgrund, syfte och frågeställning, metod, resultat, slutsatser, diskussion, referenser) och referenssystem (APA) har vi gemensamt diskuterat förhållandet mellan skrivstödjare och författare i termer av ansvarsfördelning, arbetsfördelning och förväntningar,

När konferensskriften nu sammanställs kan vi presentera nio artiklar. Strategierna ser ut att ha fallit väl ut. Nio författargrupper har slutfört sina skrivprojekt. Valet av bidrag som skulle erbjudas skrivstöd gjordes utifrån idén att bidragen både skulle representera flera av ungdomsskolans stadier samt olika typer av ämnesfält, såväl allmändidaktiska som ämnesdidaktiska. Tabellen visar konferensskriftens samtliga nio utvecklingsartiklar och vilket stadium de fokuserar. Av de 17 projekt som efterfrågade skrivstöd erbjöds 12 möjligheten. Nio av dessa fullföljdes. Den författargrupp som erbjöds skrivstöd och som även representerade högstadiet valde dessvärre att inte fortsätta. Därför saknas skolutvecklingsprojekt från detta stadium.

Tre av utvecklingsartiklarna behandlar skolutveckling med ett ämnesdidaktiskt innehåll (Ma, Sv, Hi) medan fem stycken fokuserar allmändidaktiska problemställningar och metoder såsom ämnesövergripande undervisning, strategier för auskultationer, elevers upplevda stress samt värdegrundsarbete. Rektors arbete är i fokus för en av artiklarna.

Titel	Författare	Stadium
Tidig satsning på matematik En studie om undervisning i matematik i förskoleklass	Eva Pennegård et al	Förskoleklass
Ämnesövergripande undervisning i åk F-3 med hjälp av odling utomhus	Carolina Lindeblad	F-3
Elevers ickeverbala återkoppling till läraren i ett specialpedagogiskt perspektiv	Annette Fast	1-5
Kan kollegiala auskultationer utveckla det elevaktiva arbetssättet?	Kerstin Johansson & Victor Larsson	4-6
Hur kan en rektor arbeta för att skapa en långsiktig utveckling av undervisningskvaliteten på en skola?	Cecilia Wickenberg - Rosengren	4-6
Skolarbete och gymnasieelevers upplevda stress	Camilla Christensson et al	gy
Reading to learn – en väg till framgång?	Eva Bringéus	gy
Värdegrund - en fråga för alla	Tobias Rosén & Elisabeth Salonen Ripa	gy
Hur ska vi undervisa i historiebruk på kursen Hi1b? - en Learning study.	Eva Henriksson - Garatea	gy

Vi vill påminna om att Lärarnas skolutvecklingskonferens genomfördes för första gången oktober 2017. Förväntan på konferensen var hög men samtidigt uttrycktes osäkerhet kring vad som förväntades av bidragen, presentationerna och utvecklingsartiklarna.

Det här får naturligtvis konsekvenser för resultatet. Några har arbetat med systematiskt utvecklingsarbete under lång tid och andra under kortare. Vissa projekt testar redan befintliga modeller, framforskade av andra lärare och forskare, medan andra beskriver ett utvecklingsarbete som redan pågått under en tid men som initialt inte planerats utifrån syfte, frågeställning, metod för insamlande av empiri mm. Det är alltså inte givet hur planerade eller strukturerade redan pågående utvecklingsprojekt är så att de utgör en del i det systematiska utvecklingsarbetet, vilar på vetenskaplig grund och bidrar till beprövad erfarenhet. Vi vill betona att artiklarna är skrivna utifrån varierade förkunskaper vad gäller vetenskapligt förhållningssätt.

För flera av författarna hade projektet ifråga inte heller varit tänkt att skrivas fram i en utvecklingsartikel. En konsekvens av det kan till exempel vara att det inte funnits en färdig frågeställning när man samlat in sina data - vilket således gjort det svårt att veta vilka data som ska samlas in. Vi vill betona att ingen av de studier som gjorts och som presenterats på konferensen är möjlig att dra absoluta slutsatser från. Att det är skillnad mellan en utvecklingsartikel och en vetenskaplig artikel som gått igenom kollegial granskning är också tydligt (se resonemang s8). Avsikten med konferensen är däremot att dela erfarenheter så att de kan beprövas. Utvecklingsartiklarna är en del i ett sådant arbete.



Referenser

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kommunförbundet Skåne (2018). *Hur man bygger om det som sitter i väggarna*. Forskning i korthet 2018:1. <https://vimeo.com/260920213> och <https://vimeo.com/260920525>

Persson, Johannes. (2017). *Vetenskap och beprövad erfarenhet skola*. Media- Tryck, Lunds universitet, s. 49–60.

Serder, Margareta (2016). *Tillbaka i skolan som kommunlektor*. Lund: Kommunförbundet Skåne <https://kfsk.se/larandearbetsliv/wp-content/uploads/sites/8/2016/09/Tillbaka-i-skolan-webb.pdf>

Sverige. Utredningen om praktisknära skolforskning i samverkan (2018). *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2018/03/forska-tillsammans--samverkan-for-larande-och-forbattring/>

Sveriges riksdag (2016). *Forskarskolor för lärare och förskollärare – en uppföljning av fyra statliga satsningar*. 2016/17:RFR4. Stockholm: Riksdagstryckeriet.



Tidig satsning på matematik

En studie om undervisning i matematik i förskoleklass

Nyckelord: förskoleklass, didaktisk modell, matematikundervisning, lärares lärande, specialpedagogik

Författare: Eva Pennegård, Karina Jönsson, Liselotte Olsson

Sammanfattning

Både svensk och internationell forskning beskriver vikten av att elever har en god matematikutveckling under de första skolåren. Tidigt goda resultat i matematik har starka samband med senare skolframgång och prognostiserar elevers senare studieresultat. Syftet med vår studie var att använda förskoleklassens år för att med en strukturerad didaktisk modell undersöka om detta arbetssätt kunde ge eleverna en god start i den mer formella skolmatematiken. Arbetet organiserades i tre elevgrupper två gånger per vecka och lärarna använde en forskningscirkel varannan vecka för att reflektera och lära om både den didaktiska modellen och sig själva som lärare i matematik. I studien gjordes tester på elevernas matematikkunskaper före och efter studien. Lärares kunskaper om elevers tidiga matematikutveckling och matematikdidaktik undersöktes före och efter studien genom skattningsfrågor samt en semistrukturerad fokusgruppsintervju. Studiens resultat är lovande avseende elevers och lärares lärande i matematik.

Författarpresentation

Eva Pennegård är specialpedagog och arbetar på Strövelstorps skola i Ängelholms kommun samt ingår som licentiand i forskarskolan CSiS vid Lunds Universitet. Karina Jönsson och Liselotte Olsson är förskollärare på Strövelstorps skola i Ängelholms kommun.

Författarnas tack

Vi vill framföra ett varmt tack till våra skolledare som gjort arbetet möjligt; Jessica Kangro och Roger Sunvén som var våra ledare när vi startade projektet och Tony Holmer och Litza Aschan som tog över och fortsatte att stödja oss och intressera sig för vårt utvecklingsarbete. Ett stort tack också till vår skrivstödjare i arbetsprocessen.

Sist men inte minst vill vi tacka de som vi arbetat tillsammans med i det allra viktigaste arbetet med våra elever, Åsa Lindström, specialpedagog, Christina Johansen, förskollärare och Anna Jönsson, fritidspedagog. Det är så roligt att ha så fina och intresserade arbetskamrater.

Slutligen vill vi uttrycka ett stort tack till Ulrika Broman som varit en utmärkt handledare i vår forskningscirkel.

Introduktion

Tidiga satsningar i grundskolan kan vara viktiga och ha effekt på elevers kunskapsutveckling. Därför har vi undersökt hur en strukturerad satsning på matematik i förskoleklass kan påverka elevers utveckling och lärande i matematik samt hur den påverkar lärares lärande som matematiklärare i förskoleklass. Förskoleklassen är en unik företeelse i den svenska skolan. Den står mitt emellan förskolan och grundskolan och kan fungera som en stark och stabil bro mellan den mer informella lärmiljö som förskolan är och den mer formella grundskolans lärmiljö.

De sjunkande resultaten i skolan har under en längre tid problematiserats i rapporter från till exempel OECD (2010) och Jakobsson (2013). Det sjunkande resultatet i matematik har särskilt lyfts upp både av professionen och av media som mycket allvarligt och stora satsningar har gjorts på matematiklyft för mattelärare i hela skolsverige.

På den skola vi arbetar har vi sett en liknande trend som Sverige i övrigt. Skolans resultat i matematik i åk 9 har sjunkit avseende betyg och skolan har heller inte varit nöjd med resultat på nationella prov i matematik. Analyser av skolans sjunkande resultat har pekat på svårigheter att undervisa i mellan- och högstadiets årskurser när elever inte har en grundläggande taluppfattning och räknefärdighet med sig. Skolan analys lyfter att en orsak till det sjunkande resultatet kan vara att undervisningen ligger på ett plan där den inte möter upp eleverna på den nivå de befinner sig. Analysen pekar också på att elevers bristande förkunskaper sätter hinder för att de ska tillgodogöra sig undervisningen. Det har därför varit angeläget att hitta metoder och arbetssätt som ger eleverna säkra grundläggande kunskaper och färdigheter inom matematikämnet så tidigt som möjligt. Tidigare har satsningar på språklig medvetenhet i förskoleklassen på vår skola bidragit till att elever snabbare lärt sig läsa.

På skolan har vi arbetat med aktionslärande som metod för skolutveckling sen fem år tillbaka. Skolan har ingått i ett samarbete med högskolan i Halmstad i ett projekt där alla lärare erbjudits möjlighet att studera till en magisterexamen i aktionslärande (Krokmark, 2014; Wennergren & Åman, 2011). I arbetet ingår alla lärare i en forskningscirkel där man arbetar med att koppla sin praktik till forskningslitteratur och systematiskt undersöka och förbättra sin egen praktik. I detta sammanhang föddes projektet gällande strukturerad matematiksatsning i förskoleklass vilket är beskrivet i denna utvecklingsartikel.

Författarna till artikeln har olika roller på skolan och i projektet. Liselotte och Karina arbetar i förskoleklassen som lärare. Det är i deras konkreta praktik som arbetet med den didaktiska modellen ”Tänka, resonera och räkna i förskoleklass” (Sternér, Helenius & Wallby, 2014) och studien av arbetet är genomförd. Eva är specialpedagog på skolan och forskarstudent vid Lunds Universitet. Hon har haft ett övergripande projekt- och utvärderingsansvar.

Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur en strukturerad och systematisk arbetsmodell för matematikundervisning i förskoleklass påverkar elevers och lärares lärande. Utifrån syftet avser vi att besvara frågorna: Hur påverkas elevernas resultat i matematik med hjälp av modellen ”Tänka, resonera och räkna i förskoleklass”? På vilket sätt påverkas lärarnas matematikdidaktiska kunskap genom att i forskningscirkel arbeta med modellen utifrån forskningscirkelns koncept?

Bakgrund

I skollagen står att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är två infallsvinklar som beskriver skolans arbete från olika håll. En tolkning av dessa infallsvinklar i skolans praktik menar vi kan vara följande. Att vila på vetenskaplig grund innebär att arbeta utifrån kunskap som baseras på vetenskaplig metod.

Att arbeta med beprövad erfarenhet innebär att lärare lär tillsammans och bygger upp sina erfarenheter på ett systematiskt sätt där dokumentation av erfarenheterna är en viktig del. Att skapa ett konstruktivt samspel mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet menar forskarna Håkansson och Sundberg (2012) är mycket viktigt.

I studien vill vi lägga fram båda perspektiven som viktiga. Vi bygger upp beprövad erfarenhet tillsammans i ett systematiskt arbete i en forskningscirkel. I förskoleklassens praktik provar lärarna en didaktisk modell i matematik vilken är beforskad och har visat sig ge goda resultat för elever just inom det område som vi identifierat som skolans behov, nämligen att utveckla tidigt goda resultat i matematik för skolans elever (Sternes, 2015).

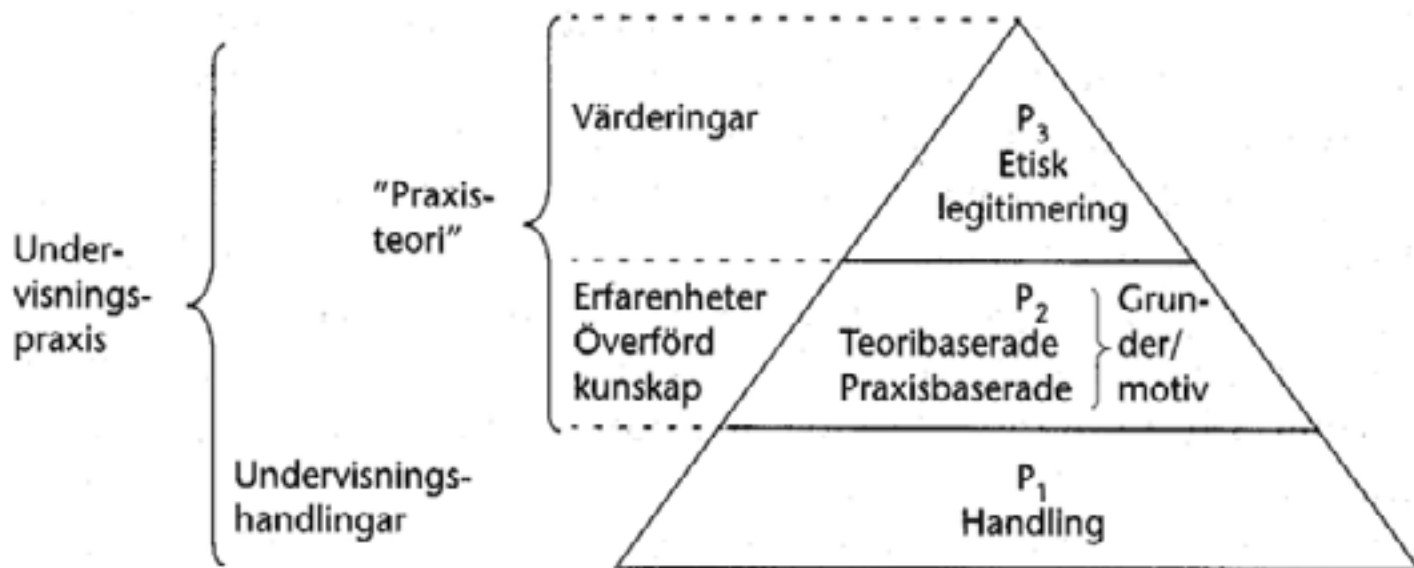
Forskningscirkel

En forskningscirkel kan beskrivas som en systematisk arbetsgrupp där kollektiv kunskap produceras. Syftet med en forskningscirkel är att deltagarna själva medverkar till att producera kunskap inom ett område deltagarna är intresserade av. Forskningscirkeln leds ofta av en forskare som har anknytning till en högskola men iscensätts inom en praktikarena. Den kan ses som ett mellanting mellan forskning och utvecklingsarbete. I arbetsprocessen identifierar deltagarna den fråga man är intresserad av och gör den undersökningsbar. Därefter tar gruppen reda på vilken kunskap som redan finns inom området. Efter detta är cirkeln redo för att designa hur gruppens egen undersökning ska se ut. Därpå behöver gruppen sätta sig in i teorier och analytiska begrepp för att kunna distansera sig och tolka sitt resultat som senare kommer att bli cirkelns resultat eller slutsats. Kännetecknande för en forskningscirkel är delaktighet och kommunikativ process där olika kompetenser bidrar till att deltagarna får hjälp att förstå och analysera sin fråga. Arbetet leder ofta till en positiv förändring i praktiken (Holmstrand & Härnsten, 2003; Persson, 2009). I en forskningscirkel

utvecklas förmågan att lyfta perspektivet till en mer generell metanivå. Vikten av att skapa distans till praktiken är en av aspekterna som gör att forskningscirkeln skiljer sig från vanliga samtal och mer liknar professionella handledningssamtal.

I denna studie används praxistriangeln som analysverktyg, figur 1 nedan. Praxistriangeln är en visuell modell som beskriver hur professionskunskap kan utvecklas (Lauvås, Handal & Nilsson, 2001). Triangeln är en tankemodell hämtad från Løvlie (1974) praktiska yrkesteorin. Lauvås et al. (2001) beskriver de olika nivåerna i triangeln som olika kvaliteter av reflektion över praktik kopplad till erfarenheter, tro, teori och egna värderingar. I den första P1-nivå, figur 1, beskrivs praktiken utifrån de handlingar eller planeringar av handlingar som konkret kan iaktas. I handledning utgår samtalen från praktiken och P1-nivån. De två översta nivåerna i triangeln åskådliggör vad som gestaltas i handlingen. P2-nivån, figur 1, beskrivs som den nivå där den yrkesutövande finner argument för sina handlingar genom den erfarenhet och den tro hen har. I P3-nivån finner den yrkesutövande de argument eller val hen gör som mer är kopplade till värderingar, exempelvis vad hen finner är rätt att göra. I en forskningscirkel förväntas deltagarna inte ensidigt ta till sig av vad en cirkelledare berättar utan deltagarna förväntas delta i en utvecklingsprocess där den egna praktiken är utgångspunkten som den ser ut för tillfället. Föresatsen är att den praktiska yrkesteorin ska förändras så att deltagarna kan komma längre i sin yrkesutövning och sträva mot den högsta möjliga professionella nivån.

Praxistriangel för professionsutveckling (sid. 23).



Figur 1: Praxistriangeln, en analytisk modell för professionsutveckling (Lauvås et al. 2001).

Tidig matematikutveckling

Idag talar både forskare och praktiker mycket om vikten av att tidigt utveckla elevers kunskaper i matematik. Elevers kunskaper i matematik vid skolstart korrelerar starkt med elevers resultat i matematik senare under skoltiden. Sjuåringars kunskap i matematik har visat sig kunna förutsäga socioekonomisk status senare i livet (Ritchie & Bates, 2013). Duncan et al. (2007) kunde i en longitudinell studie påvisa samband mellan kunskaper i matematik vid skolstart och kunskaper i matematik i åk 3. I en longitudinell studie där forskare har följt över 1000 elever under hela skoltiden uppvisades starka samband mellan kunskap i matematik vid fem och ett halvt års ålder och senare utvecklad kunskap i matematik vid femton års ålder. Det fanns även positiva samband mellan tidig matematikkunskap och kunskap i övriga ämnen. Studien visar att utvecklingen i matematik mellan fem och ett halvt

år och skolstart i själva verket hade ännu större samband med senare resultat (Watts, Duncan, Siegler & Davis-Kean, 2014).

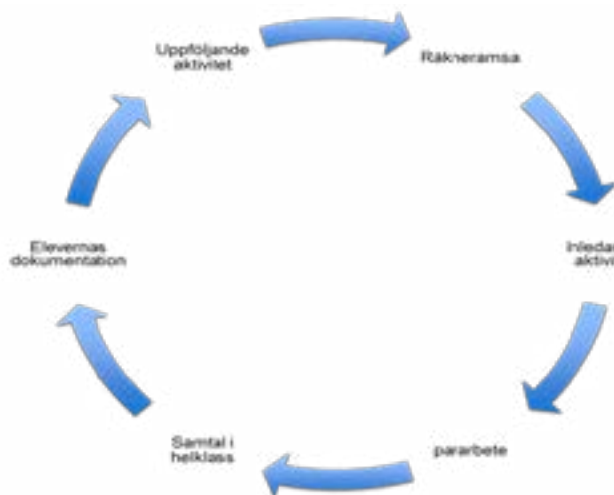
Görel Sterner (2015) har i en interventionsstudie utprövat och utvecklat en strukturerad arbetsmodell för förskoleklassen. Resultatet visade att systematisk och strukturerad undervisning i matematik bidragit till elevers matematikutveckling på ett sätt som visar signifikanta skillnader i jämförelse med kontrollgrupp. Studien visade dessutom att utvecklingen kvarstod nio månader senare i åk 1 (Sterner, 2015).

Utifrån de resultat som Sterner (2015) redovisat skapades i Nationellt centrum för matematiks (NCM) regi ett material för lärare som undervisar i matematik i förskoleklass. Materialet presenterades i en bok som har formatet av en lärarhandledning med både instruktioner om hur man ska arbeta men också med underbyggda förklaringar om förtjänsterna med modellen. Boken heter Tänka, resonera och räkna i förskoleklass.

Tänka, resonera och räkna i förskoleklass

I Tänka, resonera och räkna i förskoleklass (TRR) (Sternér, Helenius & Wallby, 2014) används en undervisningscykel som innefattar sex faser. Det är en övergripande struktur som bör följas vid alla lektioner. Ibland hinner lärarna genomföra alla faser med eleverna men ibland inte och då fortsätter nästa arbetspass där man avslutade det förra. Boken är därefter uppdelad i fyra olika matematiska teman. Dessa teman är: 1; klassificering, sortering och mönster, 2; mängder, antal och talmönster, 3; tals helhet och delar samt 4; talraden och tallinjen. Inom varje tema beskrivs uppgifter att genomföra i elevgruppen. Uppgifterna belyser olika egenskaper hos matematiska begrepp. Boken fungerar som en väl genomtänkt lärarhandledning där man som lärare förutom att få tillgång till övningar att genomföra i elevgruppen, även får matematisk och didaktisk kunskap kopplat till övningarna.

Undervisningscykeln hämtad ur Tänka, resonera och räkna i förskoleklass (s. 13).



Figur 2: Undervisningscykel, ur modellen Tänka, resonera och räkna i förskoleklass. Lektionspass innehåller dessa sex moment (Sternér et al. 2014).

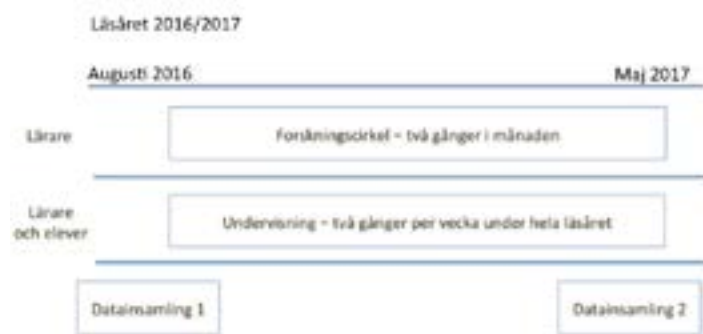
Genomförande

Studiens förutsättningar

Skolan, där denna studie genomfördes, har tidigare arbetat efter konceptet modellskola (Kroksmark, 2014). Mellan läsåren 2012/2013 och 2016/2017 arbetade skolan med kompetensutvecklingsprojekt kallat "Modellskola" där aktionslärande var i fokus. Detta har inneburit att lärare på skolan har lärt sig olika verktyg till hjälp för att granska och utveckla sin praktik. Även om projektet "Modellskola" är slut fortsätter lärare att använda olika verktyg hämtade från aktionslärandet i sin kombinerade skol- och kompetensutveckling.

Skolan är en F-9 skola och består av tre arbetslag. Skolans elever är i dagsläget nära 400 stycken fördelade med ca 45 elever i varje årskurs. Förskoleklassen ingår i arbetslaget F-3. I förskoleklassen fanns under läsåret vi beskriver 37 elever som undervisades av tre förskollärare och en fritidspedagog.

Studiens design



Figur 3: Studiens upplägg vid Strövelstorps skola under läsåret 2016/2017

Interventionen – Tänka, resonera och räkna i förskoleklass

Interventionen genomfördes av fyra pedagoger i förskoleklass, tre förskollärare och en fritidspedagog. Varje vecka planerades för och genomfördes två arbetspass, ca 30 minuter, i elevgruppen med matematikundervisning efter modellen Tänka, resonera och räkna i förskoleklass. Arbetet organiserades i tre olika elevgrupper med en eller två pedagoger i varje elevgrupp. Arbetet skiljer sig från tidigare sätt att arbeta genom att det är strukturerat och följer en tydlig undervisningscykel. Tidigare har pedagogerna i förskoleklass arbetat på ett strukturerat sätt med språklig medvetenhet men inte med matematik. I matematik har pedagogerna på olika sätt stimulerat elever att räkna genom att träna räkneramsan och att räkna saker. Eleverna har också fått träna på att skriva siffror. Man har också tränat ramsor men inte haft några tankar på att det var matematik.

Forskningscirkel

I forskningscirkeln har deltagarna arbetat tillsammans två timmar varannan vecka. Som cirkelledare har kommunens matematikutvecklare medverkat. Genom ett samarbete med NCM organiserat av Högskolan i Halmstad fick forskningscirkeln även tillgång till forskare inom matematikdidaktik även om dessa inte aktivt deltog i forskningscirkeln. Projektledaren och forskningscirkelledaren har deltagit vid två nätverksmöten med NCM under året.

Vid läsårets start hade redan pedagogernas undersökningsfrågor definierats och en projektplan skrivits för hur arbetet skulle organiseras. Forskningscirkeln användes under läsåret till att reflektera både över de handlingar som genomförts i elevgrupperna men också över litteratur deltagarna hade läst. Inför varje träff både lästes och genomfördes överenskommen aktivitet i elevgruppen.

Datainsamling

Insamlingen av data har skett genom att varje elev har intervjuats två gånger. Intervjuerna har genomförts av specialpedagog. Intervjun har varit strukturerad och fungerat som en testsituation med 45 frågor ur ett test som heter Early Numeracy Test (Van Luit & Van de Rijt, 2005). Elevernas svar har dokumenterats som rätt eller fel. Intervjun har genomförts både före och efter interventionen. Early Numeracy Test valdes för att kunna jämföra resultatet med resultatet i Sterners (2015) studie. Testet har god validitet och reliabilitet och resultatet har därför hög trovärdighet (Van Luit & Van de Rijt, 2005).

Lärarna har fått skatta sin egen matematikdidaktiska kompetens både före och efter interventionen. Skattningsfrågorna har därefter använts i en fokusintervju där lärarna har reflekterat och beskrivit hur de ser på sin egen och elevernas utveckling, se bilaga 1. Skattningsfrågorna är framtagna av studiens projektledare före projektets start.

Analysmetod

Elevernas resultat har avidentifierats och analyserats tillsammans med en forskargrupp i nätverket på NCM. Vid två träffar med nätverket har resultatet reflekterats och analyserats. Deltagarna från de olika kommunerna har jämfört sina resultat genom att titta på fråga för fråga och på så sätt kunnat se likheter och skillnader mellan elever, skolor och kommuner. Frågor som särskilt iakttagits är hur jämnt eller ojämnt resultatet är på individnivå, vilka uppgifter i testet som eleverna behärskar eller inte behärskar, vilken uppgift som det finns störst spridning gällande elevers kunskande samt på vilket sätt elevers resultat har utvecklats över tid. Även skillnaden i utveckling vid starkt respektive svagare resultat vid T1 har analyserats.

Vid analys av lärarnas resultat och för att svara på vår andra forskningsfråga har lärarnas samtal analyserats med en induktiv ansats. Det innebär att undersökningssvaren analyseras utan föridentifierade kategorier eller teorier.

I stället har vi sökt efter mönster, likheter och skillnader i materialet som är relevanta för att sammanställa lärarnas tankar (Bryman & Nilsson, 2002).

Etik och trovärdighet

Alla vårdnadshavare har informerats om skolans arbete med modellen och om hur arbetet ska genomföras. Arbetet följer skolans ordinarie arbetssätt och dokumenteras på samma sätt. Alla resultat på individnivå som inrapporterats till NCM är avidentifierade.

Att undersöka sin egen praktik ställer krav på att pedagogen är medveten om både sig själv som pedagog och hur hen påverkar resultaten. För att resultatet ska bli trovärdigt är det av stor vikt att beskriva roller och arbetssätt så tydligt som möjligt. Detta har varit vår strävan.

Resultat

Första frågan som undersökts i denna studie var; Hur påverkas elevernas resultat i matematik med hjälp av modellen Tänka, resonera och räkna i förskoleklass?

Elevernas resultat

Elevernas resultat i matematik testade med Early Numeracy (Van Luit & Van de Rijt, 2005).

Figur 4: Resultatet är presenterat på gruppnivå och visar antalet korrekta svar före och efter interventionens slut. Figuren visar att elevgruppen som helhet har utvecklats gällande den grundläggande matematiken.



Testet innehåller 45 frågor och till varje fråga finns antingen en bild eller material som exempelvis klossar. I testet prövas nio olika områden och varje område i testet prövas med fem olika frågor/uppgifter.

De nio områden som provas är:

1. Jämförelser, fråga 1-5
2. Klassificering, fråga 6-10
3. Korrespondens, fråga 11-15
4. Seriering, fråga 16-20
5. Användning av räkneord, fråga 21-25
6. Strukturerad räkning, fråga 26-30
7. Samtidig och förkortad räkning, fråga 31-35
8. Tillämpning av talbegrepp, fråga 36-40
9. Ordproblem, fråga 41-45

Analys av elevernas resultat

Eleverna förbättrades på alla områden. Elevernas resultat är jämförbart med resultatet i Sterners interventionsgrupp (Stern, 2015). I Sterners studie visades signifikant goda resultat för elever i interventionsgruppen jämfört med kontrollgruppen (Stern, 2015). Resultatet i vår studie indikerar att metoden fungerar även med lärare som inte själva medverkat i utvecklingen av modellen och att den går att överföra till andra lärare och andra skolor.

Studiens resultat visar på olika utveckling för olika elever. Det ser ut som att de elever som startar förskoleklass med höga förkunskaper i matematik utvecklas mindre men det beror troligen på en så kallad takeffekt på testet. Eftersom eleverna har många rätt redan vid T1 kan de inte förbättra sitt resultat lika mycket som elever som har färre rätt. De elever som startade förskoleklassen med mindre förkunskaper utvecklas med modellen men inte i sådan utsträckning att de erövrar tillräcklig matematikkunskap för att komma ifatt de elever som hade mer kunskap med sig vid start.

Ett område där eleverna på gruppnivå särskilt utvecklades bra är det sista området som benämns ordproblem.

Uppgifterna inom ordproblem innehåller matteproblem som i åk 1 kallas för problemlösning. Detta är ett mycket positivt resultat. Problemlösning är ett kunskapskrav för åk 3. Både i arbetet med elever och i samtalen mellan pedagoger i forskningscirkeln, har ord och begrepp varit centrala frågeställningar och språket har tydligt uppmärksamats. Även begreppet matematik har problematiserats. Från början trodde eleverna att matematik handlade om uppställda tal som man skulle räkna ut. Att det kunde handla om att sortera eller hitta mönster var svårt för eleverna att förstå. Det tog lång tid innan eleverna benämnde aktiviteterna som matematik.

En del andra frågor är intressanta att särskilt lyfta upp. På fråga 30 uppmanas eleverna att räkna baklänges från 17. Inte många elever kunde detta vid första tillfället. På denna enskilda uppgift har eleverna utvecklats mycket bra. Lärarnas reflektion kring det första resultatet var att detta hade de inte själva tänkt skulle förväntas av en sexåring.

Fråga 4 innehöll ordet färre vilket många elever inte kände till betydelsen av. Det ledde till att lärarna använde detta begrepp i undervisningen vilket också ledde till att många elever lärde sig att förstå och använda det.

På fråga 20 ser man nästan inte någon utveckling alls. När vi gick tillbaka och tittade i bildmaterialet som var underlag för frågan till eleven visade det sig att denna uppgifts bild var så otydlig att vi vuxna kanske inte heller skulle kunnat svara rätt.

En viktig tanke som vi problematiserade i analysen var den gällande huruvida det är bra att läraren får se de testfrågor som eleverna ska genomföra eller om det påverkar läraren på ett negativt sätt så att läraren försöker lära eleven enbart det innehåll som frågas efter (Popham, 2001). Det finns viss forskning som menar att elever lättare lär nya moment genom att de får syn på vad de ännu inte kan i en testsituation (McDaniel, Anderson, Derbish & Morrisette, 2007).

När lärarna i vårt fall fick reda på vad eleverna testades på, t ex att eleverna skulle visa att de kunde räkna baklänges från 17, kanske de lockades till att särskilt träna på detta. Det skulle visa sig att lärarna beskrev detta på ett motsatt sätt. De menade att de lättare förstod vad eleverna skulle lära och utveckla när de fick ta del av frågorna och elevernas svar. De kunde då på olika sätt bidra till att eleverna utvecklade dessa förmågor. Att testresultat hos elever kan fungera som formativ feedback på undervisningen till lärare är en hypotes som skulle vara intressant att undersöka vidare i kommande studier.

Lärarnas resultat

Denna studies andra fråga var; På vilket sätt påverkas lärarnas matematikdidaktiska kunskap genom att i forskningscirkel arbeta med modellen utifrån forskningscirkelns koncept?

I den induktiva analysen av lärarnas intervjuer framträdde följande tre teman vilket kunde beskriva något om på vilka sätt lärarnas matematikdidaktiska kunskap påverkades. Dessa tre teman var; explicit undervisning, språkets betydelse och kollektivt lärande.

Explicit undervisning

Lärarna beskriver att de haft stor nytta av boken "Tänka, resonera och räkna i förskoleklass" eftersom den beskriver precis hur man ska genomföra övningar. Den tydliga strukturen som undervisningscykeln erbjuder gör läraren till en säkrare ledare i klassrummet. Boken har varit lätt att arbeta med, den är tydlig och svarar på frågorna vad, hur och varför.

Den har fungerat som en modell, ett recept, när man sen har följt instruktionerna i praktiken har man upplevt saker som man sen genom samtalen i forskningscirkeln har förstått på ett annat sätt, på ett djupare plan. Citat från lärare.

Boken har hjälpt lärarna att göra rätt även innan de har förstått varför. I början av läsåret kände lärarna sig som nybörjare och efter hand har de noterat skillnader både när det gäller deras egna tankar och känslor. Lärarna beskriver ett eget motstånd som i början av läsåret problematiserades med frågeställningar om hur mycket tid man egentligen borde lägga på matematiken. En oro för att eleverna skulle tycka att arbetet var för omfattande och bli tråkigt var starkt närvarande i början. Lärarna berättade i början om att elever suckade bara lärarna nämnde ordet matematik. Därför valde lärarna efter någon månad att avgränsa arbetet till två arbetspass per vecka mot som från början hade varit ett pass per dag. Lärarna uttrycker att både de och eleverna tycker att matematik i förskoleklassen har blivit roligare och roligare. Lärarna menar att arbetsmodellen har gjort dem tryggare i matematikundervisningen och att den bidragit till att eleverna blivit tryggare vid genomförande av matematikuppgifter.

Språkets betydelse

Något som särskilt lyfts fram är språkets betydelse i matematikundervisningen. Att samma ord kan ha olika betydelse i vardagen och matematiken är något som lärarna berättar att de lärt sig under året. De betonar att de inte riktigt var medvetna om detta förut. Samtalen mellan lärarna har kretsat mycket kring hur de med språket ska presentera material och övningar för eleverna. Dessa samtal har funnits med både i forskningscirkeln men också i praktiken då man har haft förmånen att vara två lärare tillsammans och därmed haft möjligheter att spegla varandra i vardagen.

Till exempel trodde vi att matematik var mest siffror och tal. Vi visste inte att det är enormt mycket språk och begrepp som man behöver kunna använda på ett korrekt sätt för att göra matematiken klarare för eleverna. Citat från lärare

Det där med att ord kan ha olika betydelse på matematiska och i vardagslag var inte något som vi ens hade reflekterat över. Begreppet uppskatta är ett exempel på ett sådant ord. När vi började prata om detta tillsammans i handledning förstod vi verkligen hur vi i vårt användande av begreppet tidigare förvirrat eleverna. Citat från lärare

Med den vidgade kunskapen om språkets betydelse upplever lärarna att de blivit tydligare och bättre lärare i matematik för sina elever. De säger att både deras kunskap om och intresse för matematik påtagligt har ökat med projektet. De känner sig tryggare och säkrare i sin lärarroll när det gäller att lära ut matematik. De inser också att det finns mycket kvar att lära och är fortsatt nyfikna.

Kollektivt lärande

Till denna kategori kan man härleda många citat från lärarna. De ser forskningscirkeln som betydelsefull för sitt lärande. De har lärt tillsammans i dialog med varandra och forskningscirkelledaren vilken har tillfört både matematikdidaktisk och praktisk kompetens då matematikhandledaren själv har arbetat parallellt i en annan elevgrupp med samma didaktiska modell. Lärarna betonar samtalets betydelse på flera olika sätt. Lärarna lyfter möjligheter som ges när hela arbetslaget kan delta i en forskningscirkel. De menar att det innebär stora vinster.

Jag tycker att forskningscirkeln har varit givande. Mer på ett diskuterande sätt vilket ger betydligt mer. Det har varit bra att ha en handledare som även kör projektet själv, vilket ger fruktbara reflektioner. Citat från lärare.

Vi har haft många reflektioner och diskussioner både i forskningscirkeln och i vårt arbetslag. Man inser snabbt att alla jobbar på lite olika vis och vi har då kunnat hjälpa varandra med vad som gått fel och hur man skulle kunna tänka för att få det rätt. Citat från lärare

Bra att vi var hela arbetslaget som var med i projektet då det ger fler tillfällen att diskutera till exempel om man inte riktigt förstår en uppgift. Citat från lärare

Analys av lärarnas resultat

En tolkning av lärarnas resultat är att arbetet i forskningscirkeln har lett till en utveckling av professionen hos deltagarna. Möjligheten att prova något i elevgrupp och därefter få möjlighet att reflektera i forskningscirkel tillsammans med kollegor och annan sakkunnig leder till en utveckling av ens professionella jag. Lärarna lär tillsammans och utvecklar sitt professionella språk och med detta också sina professionella redskap. Med Lauvås et als (2001) praxistringel skulle man kunna tolka resultatet som att lärarna höjer sin kompetens genom att tillsammans använda erfarenheter från sin praktik, P1-nivå, för att med hjälp av reflektion i forskningscirkel pröva sina tankar gällande denna praktik på en P2-nivå där gemensamma erfarenheter och nya argument för att motivera undervisningsaktiviteter kan skapas. Lärarna har möjligheter att koppla dessa argument både till sina erfarenheter och till den forskning som de tagit del av. P3-nivån gestaltar de nya val som läraren gör grundade på egna värderingar och på en vilja att göra rätt. I studien skulle även P3-nivån kunna beskrivas då lärarnas samtal har lett till en förändrad förståelse för elevers matematikutveckling och för undervisning i matematik. Detta har i sin tur har lett till ett förändrat sätt att undervisa. Med hjälp av praxistriangeln skulle man kunna beskriva arbetet som att det, förutom att ha varit en satsning för att höja elevernas matematikkunskaper, också har varit en insats som lett till en utveckling av professionen för de som ingått i forskningscirkeln.

Slutsats

Studiens övergripande slutsats är att elevernas resultat påverkades i utvecklande och positiv riktning när lärarna använde den strukturerade didaktiska modellen ”Tänka, resonera och räkna i förskoleklass” (Sternier, 2014). Genom att arbeta med den didaktiska modellen i en forskningscirkel påverkades lärarnas resultat på ett sätt som ledde till en utveckling av professionen som matematiklärare. En särskild roll för utvecklingen både för elever och lärare ser insikten om språkets betydelse ut att spela i denna studie.

Diskussion

I arbetet med modellen ”Tänka, resonera och räkna i förskoleklass” har eleverna utvecklat sina kunskaper inom matematik. Det har de gjort genom olika lekfulla övningar inom den undervisningscykel och de teman som tydligt finns beskrivna i boken (Sternier, Helenius & Wallby, 2014). Genom att använda sig av en så strikt och strukturerad metod har lärarna utvecklat sin matematikdidaktiska kompetens och lärt tillsammans i forskningscirkeln där de kunnat brottas med det som varit utmanande och kunnat lyfta problemen till en annan nivå i samtalet. Samtalen om hur de olika elevgrupperna har lyckats tillgodogöra sig undervisningen har varit en både utmanande och givande fråga. Lärarna menar att de har lärt av varandra. Trots att lärarhandledningen är tydlig omsätter varje lärare ändå undervisningen på sitt eget sätt. Lärarnas olika sätt att presentera materialet har kunnat lyftas och speglas i forskningscirkeln. Genom reflekterande samtal har de kunnat få syn på sig själva och erfarenheter har kunnat dokumenteras. Vad skiljer då detta samtal från de samtal lärarna också beskriver att de har i arbetslaget? Som Persson (2009) beskriver har forskningscirkeln forskningsliknande arbetssätt vilket inte oftast finns i arbetslaget där många uppgifter ofta konkurrerar om att ta tiden i anspråk. Forskningscirkeln systematik bidrar till att deltagarna stannar vid den fråga som ska undersökas, de håller kvar i frågan och hjälps åt att

analysera och förstå. En annan skillnad gentemot ett samtal kollegor emellan är den kompetens som tillförts genom forskningscirkeln ledare. I denna studie var kommunens matematikutvecklare, med koppling genom nätverk till NCM och Högskolan i Halmstad, forskningscirkeln ledare. I studien ger lärarna tydliga indikationer på att denna kunskap utifrån har varit av stor betydelse för deras egen utveckling. I forskningscirkeln var cirkelledaren inte enbart en samtalsledare med koppling till forskning utan också djupt kunnig inom det område som undersöktes. Båda dessa aspekter har bidragit till att lärarlaget har kunnat arbeta på en P2-nivå där de har synliggjort sina argument och val kopplat till sina tidigare erfarenheter men också till ny teori vilken presenterats i forskningscirkeln. På en P3-nivå kan arbetet beskrivas som att lärarna har förhandlat, förkastat och förändrat sitt sätt att undervisa (Lauvås et al. 2001). Lärarna behövde inte stanna i planerings- och genomförandefaserna. Istället kunde de med hjälp av forskningscirkeln komma vidare genom att lyfta samtalet till en metanivå och på så sätt till viss del fördjupa sina kunskaper tillsammans med kollegor. I sin tur har detta kunnat leda till en utveckling av verksamheten. Av betydelse för att forskarcirkelprocessen ska bli genomförbar i praktiken är organiseringen av lärarnas arbetstid. En forskningscirkel behöver de ramar som krävs för att arbetet ska bli gynnsamt. Skrivprocessen för dokumentation glöms lätt bort men den behöver lyftas in i arbetstiden för att den ska kunna genomföras (Holmstrand & Härnsten, 2003). Att kunna gå hela varvet i forskningscirkeln arbetssätt är eftersträvarsvårt och ett sätt att skapa beprövad erfarenhet (Håkansson & Sundberg, 2012).

En annan aspekt är lärarnas upplevelse av att deras egen insyn i och samtal om elevernas resultat på första testet har bidragit till att deras egen kunskap om barns matematikutveckling har vidgats. En tänkbar förklaring skulle kunna vara att lärarna genom testfrågorna har fått syn på något nytt, något de inte tidigare visste. Lärarnas kunskap fördjupades därigenom på ett sätt som gjorde att de utvecklade en större förståelse för vad

elever behöver förstå och behärska för att tillgodogöra sig de aktiviteter som lärare planerar och genomför i matematikundervisningen. Med hjälp av studiens testresultat och testfrågor fick lärarna ökad förståelse för vad undervisningen i matematik bör leda till i förskoleklass. Detta kan beskrivas som en formativ process för undervisningen där lärare med hjälp av testresultat och i dialog med andra kunniga får syn på var man som lärare befinner sig i den egna undervisningen och vilken väg man ska gå för att nå målet. Med den typ av transparens som arbetsprocessen med test och testresultat har erbjudit i studien kan, som Popham (2001) menade, antas att lärare lättare kan avgöra vad som är adekvata aktiviteter i matematikundervisningen.

Elevernas resultat i den förskoleklass som vi arbetat med under läsåret 16/17 har utvecklats och många elever låg väl framme beträffande matematikkunskaper inför skolstart. Resultatet har följts upp nyligen under årskurs 1 och mottagande lärare berättar att hon tagit emot en väl sammanhållen grupp vilken är lätt att undervisa. Ord och begrepp som hon tidigare år har behövt lägga mycket tid på behövde endast kort repeteras i denna klass. Resultatet kan prognostisera för skolframgång senare under skolgången (Watts et al. 2014) vilket just är ett av skolans övergripande syften. Problematisk är dock undervisningen av de elever som startade året i förskoleklass med svagare kunskaper. De utvecklades väl under året men kom ändå inte ifatt sina jämnåriga. Här finns en utvecklingsfråga som är väl värd att undersöka vidare. Studien ger implikationer på att det vore värdefullt att en arbetsmodell för att matcha elever med långsammare inlärningstakt än andra utvecklas.



Bilaga 1

Namn och datum

1. Jag har kunskap om barns matematiska utveckling!

Ingen

Omfattande

2. Jag har kunskap om arbetssätt/metoder som leder till att barn utvecklas matematiskt

Ingen

Omfattande

3. Jag har kunskap om hur man bedömer barns matematiska utveckling

Ingen

Omfattande

4. Jag har kunskap om vanliga missuppfattningar som barn har gällande matematik.

Ingen

Omfattande

5. Jag har kunskap om vad läroplanen säger att elever ska lära i matematik i grundskolan.

Ingen

Omfattande

Referenser

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. OECD, Paris, France.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446
- Holmstrand, L., & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: en kritisk granskning*. Stockholm : Myndigheten för skolutveckling, 2003. Kalmar : Lenanders grafiska.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning : framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jakobsson, A. (2013). Att undersöka kunskapstrender med hjälp av PISA: likvärdighet, förståelse och kunskapssyn. *Utbildning & Demokrati*, 22(3), 13-36.
- Kroksmark, T. (2014). *Modellskolan : en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund : Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Handal, G., & Nilsson, B. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund : Studentlitteratur.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19-36.
- McDaniel, M. A., Anderson, J. L., Derbish, M. H., & Morrisette, N. (2007). Testing the testing effect in the classroom. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 494-513.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirkel : en vägledning*. Malmö : Resurscentrum för mångfaldens skola.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the Test? *Educational Leadership*. 58(6), 16-21.
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sterner, G. (2015). *Tal, resonemang och representationer - en interventionsstudie i matematik*. (Docotoralt thesis, Gothenburg Studies in Educational science 2077). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tillgänglig: https://gpea.ub.gu.se/bitstream/2077/39038/1/gupea_2077_39038_1.pdf
- Sterner, G., Helenius, O., & Wallby, K. (2014). *Tänka, resonera och räkna i förskoleklass*. Göteborg : NCM.
- Van Luit, J. E. H. & Van de Rijdt, B. A. M. (2005). *Early numeracy test*. The Netherlands: Graviant.
- Watts, T. W., Duncan, G.J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360.
- Wennergren, A. C., & Åman, P. (2011). Vägar till en skola på vetenskaplig grund. *Didaktisk Tidskrift*, 20(4), 207-230.

Ämnesövergripande undervisning i åk F-3 med hjälp av odling utomhus

Nyckelord: utomhuspedagogik, ämnesövergripande, odling, friluftsliv, värdegrund
Författare: Carolina Lindeblad

Sammanfattning

Artikeln beskriver erfarenheter från undervisning i ”Odlingsförsöket”, där en skola, en lantbrukare och en naturskola samarbetade för att hitta former för att bedriva ämnesövergripande undervisning för elever i åk F-3 med hjälp av odling utomhus. Sinnliga upplevelser av grödor, platsen och friluftslivsmatlagning lyfts i artikeln, liksom hur de aktiviteterna kopplas till NO, SO, matematik, svenska och värdegrundsarbete.

Försöket gav resultat som en ökad glädje och trivsel i de två klasser som deltagit, ett ökat intresse för närområdet samt att en del elever fick möjlighet att ta för sig mer än vid inomhusundervisning. Under försöket fick eleverna enligt pedagogerna bredare kunskaper om mat, odling och ekologi. Eleverna själva framhöll odlingsmoment, avsmakning, tillagning och lantbrukarbesök som det bästa.

Arbete med odling i skolan ger stora möjligheter till ett konkret och verklighetsförankrat arbete med lärande för hållbar utveckling. Kanske kan fler elever inkluderas och lyckas i skolan med hjälp av odling utomhus?

Författarpresentation

Carolina Lindeblad är naturskolepedagog och arbetar på Naturskolan i Lund i Lunds kommun sedan år 2006 med att stödja och stimulera skolutveckling inom naturvetenskap och teknik och lärande för hållbar utveckling. I arbetet fortbildar jag pedagoger i förskola och skola inom bland annat utomhushuspedagogik och lärande för hållbar utveckling.

Författarens tack

Jag vill framföra ett tack till lantbrukaren Håkan Rasmusson som tog initiativet till Odlingsförsöket, eleverna, pedagogerna på skolan, mina kollegor på Naturskolan i Lund samt min skrivstödjare som gjort det möjligt att genomföra och skriva om Odlingsförsöket i denna artikel.

Bakgrund

Naturskolan i Lund har ett uppdrag från Lunds kommun att arbeta med att främja skolutveckling inom naturvetenskap, teknik och lärande för hållbar utveckling. Naturskolan har under många år använt sig av kollegial handledning (se definition i Langelotz, 2014) med syfte att kompetensutveckla och påverka undervisningspraktiken i skolorna i Lunds kommun. I handledningen förekommer ofta utomhuspedagogik och socialt lärande, men arbetslaget styr innehållet. Idéerna som utomhuspedagogiken vilar på kommer att beskrivas nedan.

Under flera års tid har Naturskolan i Lund använt odling och mat i undervisningen för att undersöka och förstå frågor som handlar om hållbar utveckling. Under åren 2013–2015 lät Naturskolan två forskare studera (Sonesson & Rehn 2015) ett odlingsprojekt på en högstadieskola i kommunen. Forskarna använde sig bland annat av fokusgruppsintervjuer och enskilda intervjuer med lärare, rektor samt skolträdgårdsmästare för att få reda på hur undervisningen om odlingen gick till. Forskarna såg att arbetslaget var upptagna med att diskutera detaljer gällande odlingen och att pedagogerna sällan diskuterade de didaktiska frågorna kring odlingen, kopplat till ämnesinnehåll och läroplanens mål. I forskarnas slutrapport utpekades behovet och vikten av stöd till pedagoger som avser att koppla teori till praktik genom odling. Forskarna framhöll att odling i skolan kan vara en viktig metod för att öka lärande och förståelsen för flera skolämnena. Dessutom hävdade de att det finns väldigt lite forskning kring hur lärande genom praktik och teori i odlingsprojekt sker (Sonesson & Rehn, 2015). Även andra studier (Klemmer, Waliczek & Zajicek, 2005) påpekar att lärare efterfrågar kunskap om hur odling kan kopplas samman med läroplanen. Odlingsförsöket som beskrivs i föreliggande artikel tar avstamp i de olika studiernas slutsatser.

Under hösten 2015 inleddes ett samarbete mellan Naturskolan i Lund, där jag var representanten från

naturskolan, en F-3 skola och lantbrukaren Håkan Rasmusson, som tog initiativet till samarbetet för att han ville prova det danska konceptet Haver til maver (Haver til maver, 2018) där elever odlar grönsaker på friland.

Jag tog kontakt med arbetslaget som undervisade årskurs två vårterminen 2016, eftersom odlingsåret och samma arbetslag skulle följas. Arbetslaget undervisade just då två klasser i årskurs två och arbetade aktivt med att stärka värdegrundsarbetet i de båda klasserna. De såg att Odlingsförsökets praktiska och gemensamma aktiviteter skulle kunna bidra med ökade kunskaper gällande normer och värden hos eleverna. Arbetslagets sammansättning var två fritidspedagoger och två lärare, samt en elevassistent. I vardera klass fanns det knappt 20 elever. Inledningsvis gjorde jag och pedagogerna en pedagogisk planering (se Bilaga 1) där mål från SO, NO, svenska, bild och matematik finns beskrivna med det övergripande målet:

Vi ska använda oss av närmiljön som lärmiljö och genomföra praktiska aktiviteter där odlingskunskaper som att så, sätta, skörda och kompostera ingår. Vi kommer att arbeta med sinnliga upplevelser, friluftslivsmatlagning, lek och samspel.

Undervisningen i Odlingsförsöket eftersträvade att vara konkret och verklighetsnära samt präglas av praktiska aktiviteter som ska ligga till grund för ett teoretiskt lärande (Åkerblom, 1990). Dahlgren (2007) menar att skolan har kommit att bli ett sammanhang där lärandet tar sin utgångspunkt i en textbaserad kontext och sålunda trängt undan erfarenhet, iakttagelse och handling som en ingång till lärande. Utomhuspedagogiken som Naturskolan lutar sig mot vill erbjuda en motvikt till detta. I Odlingsförsöket planerades undervisningen därför med utgångspunkt i att:

Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Även hälso- och livsstilsfrågor ska uppmärksammas. (Skolverket, 2011).

Den pedagogiska traditionen i skolan innebär en fragmentering med dess uppdelning av kunskaper i olika ämnen (Dahlgren, 2007). Utomhuspedagogiken ger en möjlighet att skapa en inriktning mot ett lärande som skapar helheter. Utomhuspedagogikens platsrelaterade perspektiv i undervisningen behandlar den didaktiska frågan Var? Dahlgren (2007) säger att "Kärnan i utomhuspedagogiken är just utnyttjandet av upplevelsebaserade, platsrelaterade förstahandsupplevelser utomhus i växelverkan med textbaserade praktiker"... (s.10). I nästa stycke kommer en beskrivning av hur jag som naturskolepedagog tagit mig an undervisningen i Odlingsförsöket med hjälp av utomhuspedagogik.

I min roll som naturskolepedagog har jag sett att skolor har haft svårt att få till en odling som är lätt att använda i undervisningen. Detta har drivit mig att försöka forma en undervisning som använder odlingsplatsen, lantbrukarens yrkeskunnande, odlingen och dess praktiska moment som ett medel för att beröra centralt innehåll från flera ämnen. Undervisningen i Odlingsförsöket syftade till att ge upphov till sinnliga upplevelser av platsen, naturen och odlingens olika praktiska moment och väderförhållande vid olika årstider, samt insikter om lantbrukarens yrke. Mat och smakupplevelser är en ingrediens som jag också har använt med stöd i lärarhandledningen från Haver till maver (Haver til maver, 2018) för att uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor.

Syfte och avgränsning

Syftet med den här undersökningen har varit att ta reda på hur Odlingsförsöket har bidragit till den ämnesövergripande undervisningen i åk F-3. Jag har inte tittat på hur elevernas förkunskaper om odling ser ut och inte heller på hur måluppfyllelsen blivit efter Odlingsförsöket. Det har varit upp till den enskilde pedagogen att göra. Jag har heller inte studerat lantbrukarens syn på Odlingsförsöket djupare.

I de följande avsnitten kommer genomförandet av Odlingsförsöket att presenteras. Därefter beskrivs metoden för att utveckla undervisningen, metoderna för att undersöka vad Odlingsförsöket har bidragit med enligt pedagogerna och eleverna som har deltagit. Slutligen diskuteras vad odling utomhus i skolan kan bidra med i ett tvärvetenskapligt perspektiv.

Genomförande av Odlingsförsöket

Odlingsförsöket har bestått av Naturskolan, lantbrukaren Håkan Rasmusson och en F-3 skola där ett arbetslag och dess elever i årskurs två har varit involverade. I det följande redogörs för kopplingar till utomhuspedagogikens teorier om att undervisningen bör vara sinnlig och förstahandsbaserad för att uppnå lärande. Hur aktiviteterna är kopplade till Lgr 11 kommer också att behandlas.



Bild 1: Potatisskörd under fältdag 6, höstterminen 2016 på Odlingsförsökets odlingsbäddar.

Odlingsförsöket genomfördes i 3 antal odlingsbäddar, à 7 meter vardera. Platsen där odlingsbäddarna ligger ägs av Lunds kommun och arrenderas av lantbrukaren. Alla odlingsbäddar färdigställdes av lantbrukaren, se bild 1.

Grödor som majrova, bönor, potatis, jordärtskocka, råg, ringblomma, purjolök, och pollinatörväxter användes och levererades av lantbrukaren. Merparten av frön och knölar valdes för att växterna skulle passa skolans tider på året (tidig och sen skörd). Odlingsprinciperna har varit att inte använda konstgödsel eller kemiska bekämpningsmedel. Platsen ligger nära skolan och har en vild karaktär med högt gräs, buskar och örter, några träd samt en bäck. I ett tidigt skede skapades en samlingsplats med stockar i cirkel för att ha en fast punkt för samlingar.

Aktiviteter i Odlingsförsöket

I det följande redovisas de två övergripande målen från kapitel 1 i Lgr 11 som har varit utgångspunkten för Odlingsförsöket. Två mål valdes ut, ett för att stärka värdegrundsarbetet hos eleverna gällande alla människors lika värde och ett mål som handlar om hållbar utveckling. Jag lyfter också fram hur några aktiviteter har valts ut i syfte att behandla delar från centralt innehåll ur Lgr 11 från SO, NO, svenska och matematik. Följande två övergripande mål har varit Odlingsförsökets utgångspunkt:

Skolans mål är att varje elev

- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen, och visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv. (Skolverket, 2011)

För att stärka värdegrundsarbetet låg fokus på att låta eleverna samarbeta i mindre grupper och lösa praktiska problem tillsammans. I Odlingsförsöket var syftet att låta eleverna få uppleva varandras styrkor och svagheter i en ny undervisningssituation med sinnliga och praktiska moment i utomhus i deras närmiljö.

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- har fått kunskaper om förutsättningarna för en god

miljö och en hållbar utveckling, har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället. (Skolverket, 2011)

Vid varje fältdag blev eleverna tilldelade uppgifter som syftar till att lära känna platsens dofter, färger, djur eller växter för att ha möjlighet att skapa en relation till platsen och bilda sig en uppfattning om platsens värde. Vid föreläsningarna från lantbrukaren var intentionen att beskriva olika sätt att odla mat på och eleverna har fått möjlighet att tänka och uttrycka sin åsikt i Odlingsförsöket. Själva odlingen syftade till att synliggöra för eleverna att det är möjligt att odla sin egen mat. Innehållet under fältdagarna uppmärksammade också hälso- och livsstilsfrågor kopplat till mat och matvanor.

Fältdag på våren

Under den sista fältdagen på våren kom lantbrukaren med kycklingar och ekologiska ägg. Eleverna fick höra lantbrukaren berätta om hönors livsvillkor beroende på produktionsform. Följande delar ur centralt innehåll behandlades under fältdagen:

Matematisk formulering av frågeställningar utifrån enkla vardagliga situationer. (Lgr 11, Matematik, Centralt innehåll i årskurs 1–3)

Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. (Lgr 11, Svenska, Centralt innehåll i årskurs 1–3)

Yrken och verksamheter i närområde. (Lgr 11, SO, Centralt innehåll i årskurs 1–3)

I syfte att behandla ovanstående centrala innehåll fick eleverna koka ägg från ekologisk och konventionell produktion på stormkök i tre grupper med en vuxen i varje grupp. Eleverna fick i uppgift att titta på och jämföra de olika äggens utseende och smak. För att eleverna skulle resonera utifrån vardagliga situationer med matematiska formuleringar fick eleverna dela äggen inför provsmakning. Efter provsmakningen fick eleverna föra ett samtal med

varandra om vilket ägg de föredrog att äta, utifrån de fakta och sinnesupplevelser det fått på plats i syfte att träna på begrepp som uttrycker känslor och åsikter. Under hela Odlingsförsöket syftade lantbrukarens besök till att få eleverna medvetna om vad det innebär att vara lantbrukare och att hans verksamhet ligger i skolans närområde.

Fältdag på hösten

Vid höstterminens start var det dags för eleverna att skörda bönorna som de tröskat och sått på våren. Eleverna blev indelade i tre grupper och fick samla bönor i odlingarna. När jag planerade fältdagen tog jag hjälp av följande centrala innehåll för att skapa praktiska aktiviteter som berör flera ämnen:

Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer. (Lgr 11, Svenska, Centralt innehåll i årskurs 1–3)

Årstidsväxlingar i naturen och hur man känner igen årstider. Djurs och växters livscyklar och anpassningar till olika årstider. (Lgr 11, NO, Centralt innehåll I årskurs 1–3)

Skönlitteratur, myter och konst som handlar om naturen och människan. (Lgr 11, NO, Centralt innehåll I årskurs 1–3)

För att stärka värdegrunden fick eleverna samarbeta för att sätta upp ett stormkök som de skulle koka sina bönor på. När de ätit upp bönorna fick eleverna berätta för varandra om vilken smak de upplevde. Samma fältdag fick eleverna möta Kocken klorofyll i en berättelse som handlar om att det finns en kock i varje grönt blad som lagar mat med hjälp av solens värme i köket, på ingredienserna vatten och luft. Detta är en berättelse som jag använde för att skapa bilder till det teoretiska begreppet fotosyntesen. Under lektionen användes en bönplanta med blomställning och bönskida för att knyta något konkret till den abstrakta fotosyntesen och bönans livscykel. Jag pratade även om hur man måste spara några av bönorna för att kunna äta bönor nästa år, alltså hur människan är beroende av växters livscyklar för att kunna odla mat. Under Odlingsförsöket så ville jag att eleverna skulle uppleva tillväxten från

bönans frö till planta med gröna blad, knopp, blomma och fröställning från april till oktober med uppehåll under sommarledigheten för att få en förstahandsupplevelse av en växts livscykel.

I detta avsnitt har jag redogjort för några aktiviteter som berör centralt innehåll från SO, NO, svenska och matematik i Odlingsförsöket, i nästa avsnitt beskriver jag metoderna för hur undervisningen utvecklats och insamlingen av pedagogernas och elevernas åsikter.

Metod

Under Odlingsförsöket har jag sporadiskt samlat på elevers tankar samt ställt frågor för att få respons på undervisningen. För att utveckla undervisningen har jag reflekterat över lösningar som gör elever aktiva och delaktiga. Efter att alla fältdagar var genomförda fördes ett samtal i grupp med deltagande pedagoger. För att få en inblick i elevernas perspektiv på helheten i Odlingsförsöket genomfördes en skriftlig utvärdering.

Metod för utveckling av undervisning

Jag har använt mig av tillvägagångssättet ”lära genom att göra” som beskrivs i boken Skolträdgårdens ABC (Åkerblom, 1990) när jag har planerat innehållet i undervisningen. Fyra fältbesök på våren och fyra på hösten genomfördes för varje klass. Innehållet och utformningen av undervisningen för varje fältbesök planerades utifrån vad som funnits tillgängligt på platsen, både på odlingen och i omgivningarna, vid den aktuella tidpunkten (Se avsnittet genomförande för att få en inblick i aktiviteterna.) Upplägget stämades sedan av med arbetslaget och lantbrukaren.

Eftersom varje fältdag genomfördes två gånger med samma innehåll hade jag möjlighet att reflektera kring upplägget inför andra tillfället. Jag använde Bergman och Klefsjös (2013) modell ”förbättringscykeln” (se Bild 2) för att förfinas och ändra upplägg, arbetsgång och metod för att förbättra undervisningen.

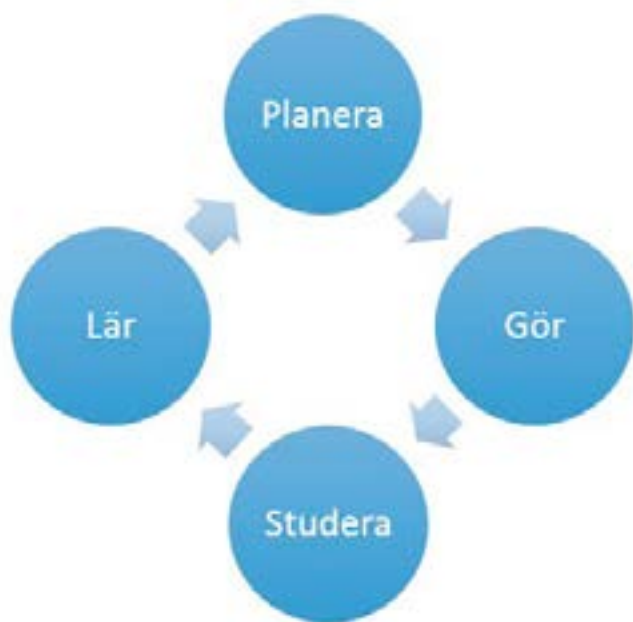


Bild 2. En modell över hur undervisning kan förbättras genom att använda de fyra stegen i förbättringscykeln (Bergman & Klefsjö 2013)

Metod för utvärdering

Här beskrivs de två utvärderingsmetoder som använts för att få syn på pedagogernas och elevernas perspektiv.

För att undersöka pedagogernas uppfattning om Odlingsförsöket använde jag mig av ett strukturerat professionellt samtal (Kvale, 1997). Efter att Odlingsförsökets alla fältdagar med eleverna var genomförda träffade jag och min kollega under en timmes tid de två fritidspedagoger och två klasslärare som deltagit i Odlingsförsöket. Under halva samtalet var pedagogernas rektor närvarande. Samtalet spelades in. Jag var samtalsledare. Inför samtalet hade pedagogerna fått de frågor vi skulle samtala om, så att de hade möjlighet att reflektera över dem i förväg (Se Bilaga 2). Deras skriftliga svar samlades in. Min kollega förde anteckningar

under samtalet samt ställde ytterligare utredande frågor. I sammanställningen av materialet har jag letat efter svar som beskriver vad pedagogerna har fått ut av Odlingsförsöket och vad det tillfört deras undervisning och elever.

En undersökning av elevernas uppfattning om Odlingsförsöket genomfördes efter alla fältdagar var genomförda. Eleverna fick skriftligen svara på frågan: Vad tyckte du var det bästa på Odlingsförsöket? Skriv ner minst tre saker. Utifrån de skriftliga svaren identifierade jag fem kategorier; tillaga mat, provsmaka, träffa lantbrukaren, odla och annat som presenteras i ett stapeldiagram.

Resultat

Under avsnittet beskrivs episoder som illustrerar sådant lärande som aktiviteterna erbjuder. Jag beskriver även pedagogernas vittnesmål om hur Odlingsförsöket har påverkat elevers kunskaper och attityder samt deras egen kunskap. Elevernas åsikter om Odlingsförsöket avslutar avsnittet.

Lärande kopplat till odling och mat ute på odlingsplatsen

Under fältdagen när bönorna skördades smakade nästan alla elever de egenodlade bönorna, trots att hälften angav att de inte äter bönor i skolans matsal. Eleverna har varit med och sått, skött om och skördat samt tillagat och detta har troligtvis fått effekter på lusten att smaka.

I Odlingsförsöket fick eleverna följa en böna från "frö till frö", det vill säga att samma elever har satt ner bönan i jorden, upplevt tillväxten med knopp, blad, blomma och fröställning på odlingsplatsen, samt fått skörda, tillaga och äta upp bönan. "Att lära genom att göra" som beskrivs av Åkerblom, 1990 kan skapa nya tankar och lärdomar. Att nya tankar skapas i görandet kan kanske anas i citat som jag stötte på från en av eleverna när han ätit upp de tillagade bönorna; Då äter vi ju bönans frö!

Utvärderingssamtal med arbetslaget

I nästa stycke lägger jag fram resultat från utvärderingssamtalet med pedagogerna samt deras skriftliga svar.

Pedagogerna har upptäckt platsen och lärt om friluftsmatlagning

Samarbetet med Naturskolan och lantbrukaren och har lett till att pedagogerna har fått vetskap och kunskap om platsen och om friluftsmatlagning. Vid lantbrukarens föreläsningar om höns och bin lärde sig både vuxna och barn mer om dessa djur som finns på bondgården i deras närmiljö. Känslor som att ”ingenting är omöjligt” och uttryck som ”-man får en känsla av att kunna” nämns i den muntliga utvärderingen.

*-Jag har upptäckt ett nytt område nära skolan.
(fritidspedagog, muntlig utvärdering)*

-Har upptäckt bonden och gården. Vi och barnen har börjat handla där. (lärare, muntlig utvärdering)

Odlingsförsöket har bidragit till att berörda pedagoger har fått upp ögonen för nya platser och ett av de yrken som finns representerat i skolans närhet.

Sinnliga upplevelser har gett kunskaper om odling, mat och ekologi

Pedagogerna beskriver det som viktigt att undervisningen i Odlingsförsöket har haft utgångspunkten att uppleva med alla sinnen. De berättar att det är lättare för eleverna att förstå vad de ska lära sig vid praktiskt arbetssätt utomhus under odlingen, jämfört med att undervisa enbart inomhus på ett teoretiskt sätt.

Att uppleva med alla sinnen = kunskaper som man förstår och kommer ihåg på ett positivt sätt. (lärare, skriftlig utvärdering)

I enlighet med Odlingsförsökets syfte vittnar pedagogerna om att Odlingsförsöket har gett eleverna bredare kunskaper genom naturupplevelserna ute i fält:

Bredare kunskaper om odling och skörd. Kunskaper om hur man använder stormkök och hur gott det smakar med närodlad jämfört med grönsaker som vi importerar. Barnen har också fått en förståelse för närodlad ekologiskt är bättre för naturen. Kunskaper om hur växter och biodling hänger samman. (lärare, skriftlig utvärdering)

I min planering av innehållet och utformningen av aktiviteterna ville jag att eleverna skulle få uppleva skillnader på olika råvaror men också lära sig växters livcykler, fotosyntesen och årstidsväxlingar. Det var dock ingen av pedagogerna som nämnde något direkt om detta i utvärderingsamtalen.

Gällande utomhuspedagogikens utgångspunkt i ett växelspel mellan förstahandsupplevelser och boklig bildning uppgav pedagogerna att eleverna hade fått arbeta med uppgifter kopplade till upplevelser från Odlingsförsöket mellan fältdagarna. Eleverna arbetade digitalt med foton på bildlektioner och skrev texter i svenskan. En av fritidspedagogerna uttryckte sig på följande sätt när jag frågade om Odlingsförsöket och tiden det tagit i anspråk.

*-När vi har arbetat med odlingarna har det inte upplevts som om det har tagit tid ifrån annat.
(fritidspedagog, muntlig utvärdering)*

Enligt pedagogerna skulle det gå att utveckla undervisningen i Odlingsförsöket genom att involvera fler ämnen som till exempel musik, idrott och hälsa och engelska. De gav även uttryck för att matematikens centrala innehåll skulle kunna förtydligas i de aktiviteter som genomfördes i Odlingsförsöket. Lärarnas svar pekade mot att de sinnliga upplevelser som Odlingsförsöket

erbjudit bidrog till att göra elever och lärare mottagliga för kunskaper om odling, mat och ekologi.

Värdegrundsbete

De gemensamma upplevelserna gav upphov till glädje och en stärkt vi-känsla i klasserna. Arbetslaget sa att Naturskolans förhållningssätt att alla elever är viktiga i kunskapandet och att de får göra sin röst hörd i undervisningen är av betydelse för den stärkta vi-känslan. En av fritidspedagogerna pratade om att barnen hade en ”-helt annan attityd” mot varandra när de vistades ute på odlingsplatsen, jämfört med på skolan.

-Att flytta härifrån och dit då är det något som försvinner. (fritidspedagog, muntlig utvärdering)

-Även när vi tog rast där ute så fungerade samarbetet så bra. (lärare, muntlig utvärdering)

Pedagogerna vittnade om att det blivit nya konstellationer av barn som lekt och samarbetat med varandra. Ett vittnesmål handlade om att en pojke som inte lekte med flickor på skolgården gjorde det utan problem ute på Odlingsförsöket. Pedagogerna såg att barnens sätt att vara mot varandra påverkades av byte av plats och sammanhang, vilket också var intentionen med Odlingsförsöket.

Elever tar plats i undervisningen på andra sätt

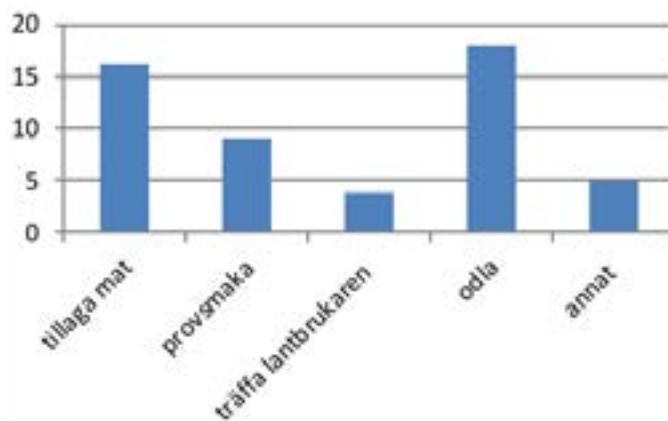
Pedagogerna vittnade vidare om att Odlingsförsöket gav en del barn möjlighet att visa nya sidor hos sig själva; både de elever som tar lite och de som tar mycket plats i annan undervisning på skolan. En av fritidspedagogerna pratar om att de elever som blommat ut tog för sig och kunde hugga i med grävning och rensning och fick möjlighet att visa upp kunskaper som är lämpliga i odlingssammanhang.

Stöd är viktigt

Arbetslaget framhåller generellt att stödet som de fått från Naturskolan i form av övergripande planering och för utrustning, grödor samt aktiviteter har varit viktigt för Odlingsförsöket. De anser att det har varit en stor fördel för Odlingsförsöket att jag har haft kunskap om lantbrukarens situation och skolans situation och sett till att det har blivit till bådas fördel. Även Sonesson och Rhen (2015) pekar ut vikten av stöd till pedagoger som avser att koppla odling till läroplanen. Innan fältdagarna började för eleverna hade jag och pedagogerna enats om gemensamma mål (se Bilaga 1) vilket troligtvis bidrog till att den ämnesövergripande undervisningen kunde stärkas mellan fältdagarna.

Resultat från utvärderingen med eleverna

Efter att alla fältdagar var genomförda fick eleverna svara skriftligt på frågan; Vad tyckte du var det bästa på Odlingsförsöket? Skriv ner minst tre saker. 27 elever svarade. Svaren sammanställdes under fem kategorier (illustreras i figur 1):



Figur 1: Sammanställning av elevsvar.

Eleverna nämner tillagning av mat på något sätt eller en maträtt. De skriver också om provsmakning i samband med skörd eller tillagning. Dessa svar vittnar om att det centrala innehållet i Biologi Människans upplevelser av ljus, ljud och temperatur, smak och doft med hjälp av olika sinnen

har behandlats. Elevernas svar om att få träffa lantbrukaren i samband med att han visade sina höns, bin eller traktor appellerar till skolans uppdrag att samverkan måste ske med det omgivande samhället Skolverket (2011). 18 elever nämner något som har med odling att göra: plantera, skörda, plocka, så, sätta, gräva eller rensning av ogräs. Dessa svar tycker jag visar en koppling till skolans uppdrag att sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.

Sammanfattningsvis kan man säga att undervisningen i Odlingsförsöket har gett mig förståelse för hur ämnesövergripande undervisning och teoretiska begrepp kan användas i odlingen. Pedagogerna vittnar om ny kunskap om närmiljön och hur elever får möjlighet att visa andra sidor av sig själva i en utomhuspedagogisk kontext. Eleverna pekar ut möjligheten att få uppleva med hela kroppen vid resning, grävning, skörd och smakprovning samt tillagning av egen skörd. De framhåller även mötet med lantbrukaren och hans djur.

Diskussion

Begränsningar för undersökningen av Odlingsförsöket

Jag har haft olika roller i Odlingsförsöket. Jag har varit beställare i den meningen att Naturskolan har glädje av att det blir ett lyckat försök. Dessutom har jag varit projektledare, utomhuspedagog, lärarfortbildare och samtalsledare vid utvärderingsamtalet. Mina olika roller påverkar flera faktorer i undersökningarna, såsom val av frågor, och graden av öppenhet i återkopplingen från elever och pedagoger. Arbetslagets ingång i samarbetet med att stärka värdegrundsfrågor påverkar säkerligen också pedagogernas svar i undersökningen.

Begränsningar i undersökningen är att jag inte djupare har följt upp vad som har gjorts av pedagogerna mellan fältdagarna. Lantbrukarens perspektiv har inte heller framhållits, vilket är en brist eftersom Odlingsförsöket

bidragit med viktig kunskap i frågan om hur en aktör utanför skolan kan bidra i en ämnesövergripande undervisning.

Tankar om min roll som handledare

Jag hade hoppats på att pedagogerna skulle nämna centrala begrepp några av de ämnen som ingick i vår pedagogiska planering i utvärderingen. Det gjorde de inte. Resultatet kan bero på att jag inte uttryckte ordet livscykel medvetet, varken när jag pratade med eleverna eller med pedagogerna, utan hade det som en teoretisk utgångspunkt när jag planerade undervisningen. Det är en insikt som gör att jag vill ändra kommande handledningar och då fokusera mer på viktiga begrepp i olika ämnen kopplat till odling för att visa på odlingens effekter på förståelsen för abstrakta begrepp.

Utomhuspedagogik och inkluderingsperspektivet

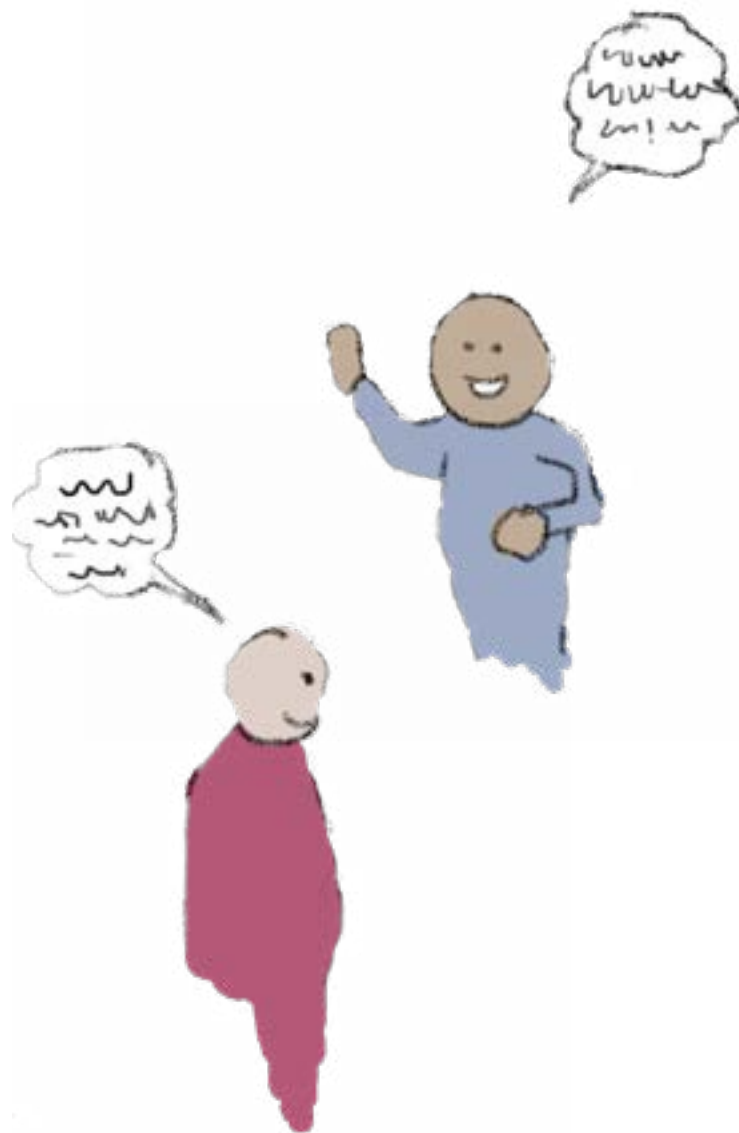
Enligt eleverna verkar själva görandet vara det är det bästa med Odlingsförsöket, alltså elevens egen erfarenhet, iakttagelse och handlande. Kan det vara så att undervisningen har bidragit med att sätta fokus på något som eleverna tycker är viktigt och som också har stöd i läroplanen? Pedagogerna lyfter att en del elever tar för sig på ett annat sätt i jämförelse med annan undervisning och att vara på odlingsplatsen gör något med elevernas attityder mot varandra i positiv riktning. Dessa resultat pekar på att Odlingsförsöket har bidragit till att stärka elevernas kunskaper gällande normer och värden. Pedagogernas synpunkter om att elever får möjlighet att visa andra färdigheter vid odlingen än i samband med annan undervisning skulle kunna betyda att odling kan ge fler elever chansen att lyckas i skolan. Vi vet att en människas möjligheter att uppnå hälsa och välbefinnande i livet påverkas av hur den lyckas i skolan (Skolverket, 2014). Det betyder att om fler elever lyckas i skolan så kan såväl mänskligt lidande som ekonomiska resurser för åtgärder kopplade till försörjning minskas (Myndigheten

för ungdoms- och civilsamhällesfrågor, 2014). Kan det vara så att utomhuspedagogiken är ett svar på hur fler elever kan inkluderas i skolan?

Skolutveckling med siktet inställt på lärande för hållbar utveckling

Arbetet med odling i skolan ger stora möjligheter till ett konkret och verklighetsförankrat arbete med lärande för hållbar utveckling (SOU 2004:104). Sonesson och Rehn (2015) framhåller behovet och vikten av stöd till pedagoger som avser att koppla teori till praktik genom odling. I Odlingsförsöket har min undervisningsmodell bidragit till kunskap om hur praktiska aktiviteter kan kopplas till teoretiska begrepp. Framtidens matproduktion och dess system är en viktig fråga som bör tas på allvar i dagens skola. Enligt United Nations Development Programme (UNDP) i Sverige (2017) är utbildning och information viktiga hörnstenar för att kunna främja hållbara konsumtions- och produktionsmönster. Jag hoppas på att fler pedagoger får möjlighet att lära sig metoder som kan ge elever möjlighet att bli intresserade av hållbar mat och matproduktion.

Ämnesövergripande undervisning i åk F-3 med hjälp av odling utomhus kräver modiga och uthålliga skolledare som ser till att organisationen stöttar och möjliggör undervisning utanför klassrummets trygga vrå samt pedagoger som vågar gå till platser utanför klassrummet och undervisa med elevernas egna sinnliga erfarenheter som utgångspunkt i lärande om teoretiska begrepp.



Bilaga 1

Pedagogisk planering för Odlingsförsöket

Övergripande mål

Vi ska använda oss av närmiljön som lärmiljö och genomföra praktiska aktiviteter där odlingskunskaper som att så, sätta, skörda och kompostera ingår. Vi kommer att arbeta med sinnliga upplevelser, friluftslivsmatlagning, lek och samspel.

Syften för arbetsområdet med koppling till läroplanen Lgr 11

Skolans mål är att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter, respekterar andra människors egenvärde, tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att hjälpa andra människor, kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen, och visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- har fått kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling,
- har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället,

Kopplingar till Läroplanen centralt innehåll

Syfte biologi
använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet, genomföra systematiska undersökningar i biologi, och använda

biologins begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara biologiska samband i människokroppen, naturen och samhället.

Biologi – centralt innehåll

- Årstidsväxlingar i naturen och hur man känner igen årstider. Djurs och växters livscyklar och anpassningar till olika årstider.
- Enkla näringskedjor som beskriver samband mellan organismer i ekosystem.
- Skönlitteratur, myter och konst som handlar om naturen och människan.
- Människans upplevelser av ljus, ljud, temperatur, smak och doft med hjälp av olika sinnen

Bild – centralt innehåll

- Bildframställning Teckning, måleri, modellering och konstruktion.
- Fotografering och överföring av bilder med hjälp av datorprogram.

Matematik – centralt innehåll

- De fyra räknesättens egenskaper och samband samt användning i olika situationer.
- Matematisk formulering av frågeställningar utifrån enkla vardagliga situationer.

Svenska – centralt innehåll

- Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.
- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.

Samhällskunskap – centralt innehåll

- Hemortens historia. Vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder

- Yrken och verksamheter i närområdet.
- Rumsuppfattning med hjälp av mentala kartor och fysiska kartor över till exempel närområdet och skolvägar. Storleksrelationer och väderstreck samt rumsliga begrepp, till exempel plats, läge och gräns.
- Tidslinjer och tidsbegreppen dåtid, nutid och framtid.

Kunskapskrav för år 3/bedömning kopplingar till läroplanen

NO

Eleven kan beskriva och ge exempel på enkla samband i naturen utifrån upplevelser och utforskande av närmiljön.

I samtal om årstider berättar eleven om förändringar i naturen och ger exempel på livscyklar hos några djur och växter.

Utifrån tydliga instruktioner kan eleven utföra fältstudier och andra typer av enkla undersökningar som handlar om naturen och människan, kraft och rörelse samt vatten och luft.

Eleven gör enkla observationer av årstider, namnger några djur och växter, sorterar dem efter olika egenskaper samt beskriver och ger exempel på kopplingar mellan dem i enkla näringskedjor.

SO

Eleven kan utifrån närområdet beskriva hur naturen och miljön kan påverka var människor bor och arbetar.



Bilaga 2

Utvärdering av Odlingsförsöket

När vi började odlingsförsöket bestämde vi följande: Vi ska använda oss av närmiljön som lärmiljö och genomföra praktiska aktiviteter där odlingskunskaper som att så, sätta och skörda och kompostera ingår. Vi kommer att arbeta med sinnliga upplevelser, friluftslivsmatlagning, lek och samspel.

1. Om du skulle motivera den undervisningstid som odlingsförsöket tagit i anspråk för en kollega vad skulle du använda för ord då?

2. Vilka moment har varit viktiga för de mål vi satt upp inför samarbetet?

3. Vilka effekter har du sett att odlingsförsöket har gett klassen gällande normer och värden?

4. Vilka effekter har du sett att odlingsförsöket har gett klassen gällande kunskaper?

5. Vilka roller tycker du att Naturskolan, Bonden och du själv har spelat för roll i Odlingsförsöket?

6. Vad har du gjort i undervisningen mellan träffarna som har med odlingsförsöket att göra?

7. Är det något som känts nytt och utvecklande för dig som pedagog när det gäller arbetssätt?

8. Ge något exempel på vad du har lärt dig under odlingsförsöket?

9. Hur ska du använda och utveckla de nyvunna kunskaperna i framtiden?

10. Vad ska vi tänka på att göra bättre ”nästa gång”?

Egna övriga kommentarer:

Referenser:

- Bergman, Bo & Klefsjö, B. (2013). *Kvalitet från behov till användning*. Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, L-O. (Red).(2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur
- Haver til maver. (2018) *Haver til Maver Manual - en guide til jordens bedste klasselokale*.
Hämtad 2018-02-15, från <http://havertilmaver.dk/app/uploads/sites/8/2015/08/Ha%CC%8Andbog.pdf>
- Klemmer C.D. Waliczek, T.M. & Zajicek, J.M. (2005, juli-september). Growing Minds: The Effect of a School Gardening Program on the Science Achievement of Elementary Students. *HortTechnology volym 15.3*, 448-452.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Langelotz, L. (2014) *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Kålleröd: Ineko AB
- Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor. (2014) Notan för avhoppet, *Magasinet Drop Outs del 5*, Skarpnäck: EO Grafiska, s. 72-76
- Skolverket. (2014) *Elevhälsans uppdrag – främja, förebygga och stödja elevens utveckling mot målen*.
Tillgänglig: www.skolverket.se/elevhalsa
- Skolverket.(2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
- Sonesson, K. & och Rehn, A. (2015) *Slutrapport Pedagogisk odling på Gunnesboskolans skolgård – ett forskningsprojekt*.
Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola
- SOU 2004:104 *Att lära för hållbar utveckling*: Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- United Nations Development Programme (UNDP) I Sverige. (2017). *De Globala målen för hållbar utveckling*. Hämtad 2017-12-20, från <http://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-12-hallbar-konsumtion-och-produktion/>
- Åkerblom, P. (1990). *Skolträdgårdens ABC*. Stockholm: MOVIMUM och LTs Förlag

Elevers ickeverbala återkoppling till läraren i ett specialpedagogiskt perspektiv

Nyckelord: BFL, lärmiljöer, specialpedagogik, språkstörning, återkoppling

Författare: Annette Fast

Sammanfattning

Denna fallstudie har undersökt på vilket ickeverbalt sätt elever med språkstörning återkopplar sin kunskap i undervisningen till läraren. Få studier har behandlat elevers återkoppling till läraren och ännu färre belyser problematiken för elever med språkstörning. Det finns ett behov av att utforska hur denna återkoppling ser ut och vad vi kan lära oss av den när vi tar beslut om hur vi ska utforma vår undervisning. Syftet med studien är att belysa och problematisera ickeverbala återkoppling från elev till lärare och genom undersökningens resultat skapa goda förutsättningar för alla elever. Studien har undersökt vad som påverkar undervisningen och elevernas återkoppling till läraren och hur eleven ickeverbalt återkopplar sin kunskap i undervisningen till läraren. Empirin samlades in vid fem olika observations-tillfällen som också filmades. De fem elever som deltog hade alla någon form av diagnostiserad språkstörning. Alla elever går på samma grundskola i årskurserna 1–5. De delar av filmerna som utifrån studiens frågeställning var intressanta transkriberades, delades upp och kategoriserades. Kategorierna har sedan analyserats och namngetts utifrån deras gemensamma nämnare. Även tillfälle när eleven inte har gett någon respons till läraren vägdes in i studien. Resultaten visar att samspelet mellan elevens behov, undervisningens utformning och gruppens storlek har betydelse för i vilken utsträckning som eleven återkopplar. Även relationen mellan lärare och elev och elevens samspel med andra elever har betydelse för hur eleven återkopplar. Andra faktorer som är betydelsefulla för elevens återkoppling är vikten av förberedelse, olika former av bildstöd och det digitala stöd som finns för eleven. Studien kan ses som en förstärkning till diskussion av vad som påverkar elevers återkoppling till läraren.

Författarpresentation

Jag har en lång erfarenhet som lärare och specialpedagog. Sedan några år tillbaka har jag en master i specialpedagogik med forskarutbildning. Idag arbetar jag på Gunnesboskolan i Lunds kommun och har under ett forskningsprojekt riktat in mig på återkoppling från elev till lärare där eleverna i studien har någon form av språkstörning. Vid tidigare studier har jag haft möjlighet att studera elevers motivation.

Författarens tack

Jag vill framföra mitt varmaste tack till Camilla Christensson, som har varit min gruppleadare i forskningsprojektet och Malin Bardenstam, som träget har läst och varit min kritiska granskare.

Jag vill också rikta ett varmt tack till min man och familj, som står ut med allt mitt studerande.

Bakgrund/Inledning

I denna fallstudie har jag som specialpedagog valt att ha det specialpedagogiska perspektivet som utgångspunkt. Nilholm (2006) beskriver det specialpedagogiska perspektivet som ett kritiskt perspektiv där svårigheter lokaliseras till faktorer i lärmiljö. Det är dessa faktorer som vi behöver förändra och som det pedagogiska arbetet måste anpassas till. Tätt sammankopplat med det specialpedagogiska perspektivet är begreppet inkludering. Detta begrepp lanserades i relation till elever i behov av särskilt stöd för att förklara hur skolan bör bemöta denna grupp av barn. Enligt Nilholm och Göransson (2013) bör flera villkor uppfyllas för att vi ska uppnå inkludering i undervisningen. Dessa villkor är bland annat delaktighet från eleverna och genomförandet av ett enda skolsystem.

En annan utgångspunkt för mig har varit det arbete med bedömning för lärande (BFL) som under flera år har pågått i grundskolor och gymnasieskolor i Lunds kommun. BFL är enligt Skolverket (2016) ett förhållningssätt till kunskap och lärande, där syftet är att främja elevers lärande och kunskapsutveckling. En del av förhållningssättet BFL är återkoppling och därför ligger fokus för denna studie på återkoppling från elev till lärare. Återkoppling i skolan kan ske på många olika sätt. Gemensamt för allt arbete i skolan är elevens möjlighet att återkoppla sin kunskap till läraren. Främst har forskningen intresserat sig för hur återkopplingen från lärare till elev ser ut och hur den påverkar lärarens sätt att undervisa. Forskare såsom Hattie (2009) och Nordenbo m.fl. (2008) betonar vikten av lärarens arbete med formativ bedömning och återkoppling till eleven. För att läraren ska kunna göra en så jämlig bedömning som möjligt, behöver läraren också vara medveten om hur eleven återkopplar. Enligt Hattie (2009) är elevernas återkoppling till läraren, om vad eleverna förstår, viktigare än lärarens feedback till eleverna.

Hattie (2009) benämner elevåterkoppling som en kvalificerad återkoppling och en betydande påverkansfaktor.

Hattie beskriver kvalificerad återkoppling som ett skeende när läraren söker och är öppen för återkoppling från eleven om vad han/hon vet och kan. Det är vid dessa tillfällen som lärandet blir synligt och en process med god feedback till eleven blir möjlig. Det väsentliga i återkopplingen är vad läraren gör med elevens respons och vad det leder till för förändringar av undervisningen. Här är en trygg studiemiljö för eleven viktig. Centralt i återkopplingen är också elevens förmåga att återkoppla till sin lärare. Läraren behöver ha kännedom om i vilken utsträckning eleven kan sätta ord på det han/hon har förstått och om eleven vågar ge uttryck för det han/hon inte har förstått (Hattie, 2009).

Elevens återkoppling är beroende av ett sammanhang och därför utgår jag från det sociokulturella perspektivet. Där det mänskliga tänkandet och kommunikationen är beroende av vilka verktyg personen har tillägnat sig utifrån den sociala samspel som personen befinner sig i (Säljö, 2016). Dessa verktyg blir betydelsefulla när de används i lärmiljön. Därför är det intressant att studera hur vår undervisning ser ut för elever som bland annat har pragmatiska svårigheter. Säljö (2016) beskriver språket som den mest unika delen för oss att tillgodogöra oss information på. Det påverkar vår förmåga att samla information och kommunicera i olika situationer med andra personer. Språket har en utpekande funktion. Vi kan använda det för att tala om saker som finns konkret nära oss, då vi ofta förstärker det med kroppsspråk, men när vi vill tala om något som inte finns närvarande som är mer abstrakt ökar behovet av vårt språk.

Studien inriktar sig på elevens återkoppling i lärmiljön och hur den påverkas. Orsaken till mitt urval är att jag vill studera vad som sker vid återkoppling från elev till lärare och specifikt hur elever med språkstörning återkopplar till läraren. I vilken utsträckning elever återkopplar är individuellt, men elever med språkstörning är språkligt sårbara. En språkstörning är individuell och hur en diagnos ser ut kan förändras över tid. Eleven kommer alltid att ha svårigheter att uttrycka sig på olika sätt, men

på sikt kommer eleven att tillägna sig strategier för hur han/hon ska förhålla sig till sina svårigheter. Exempel på svårigheter kan vara att mobilisera ord, det vill säga att plocka fram ord från ordförrådet. Eleven kan också ha svårigheter att kategorisera ord utifrån deras betydelse eller att ta in och förstå språk. Det kan även ta längre tid för eleven att bearbeta språklig information. Arbetsminnet för information som ges verbalt kan ibland vara nedsatt för dessa elever. Eleven kan även ha pragmatiska svårigheter, att använda språket i specifika situationer när han/hon ska samspela med andra. Elevens kanal, att impressivt ta in och ibland även expressivt ge ut information, kan vara påverkad (Nettelbladt & Salamheh, 2007).

Syfte

Få studier har studerat återkoppling från elever till lärare. Ännu färre har studerat hur elever med någon form av språkstörning återkopplar till läraren och hur den ickeverbala återkopplingen ser ut. Det finns ett behov av att utforska hur denna återkoppling ser ut och vad vi kan lära oss av den när vi tar beslut om hur vi ska utforma vår undervisning. Syftet med studien är att belysa och problematisera ickeverbal återkoppling från elev till lärare och genom undersökningens resultat skapa goda förutsättningar för alla elever.

Frågeställning

- Vad påverkar undervisningen och elevernas återkoppling till läraren?
- Hur återkopplar eleven ickeverbalt sin kunskap i undervisningen till läraren?

Metod och undersökningsgrupp

Denna fallstudie är gjord med en grupp om fem respondenter. Empirin har samlats in via observationer som har filmats. Dessa filmer är var och en mellan 45–60 min. Observationer har gjorts i klass- och gruppundervisning för årskurs 1–5. De har planerats och är systematiska, men själva observationerna har gjorts ostrukturerade, där jag

har följt ett observationsschema och skrivit ner nyckelord. Observationerna har utgått från studiens frågeställning, där jag har observerat specifika skeenden som jag har kategoriserat. Varje kategori har konkretiserats med faktiska beteenden. Jag har använt mig av filmmaterial där jag i en del filmer har varit observatör och i en del filmer deltagit i undervisningen. Jag är en för eleverna känd observatör. De fem eleverna som har deltagit i studien har arbetat enskilt med lärare och i grupper som har haft olika storlek. Eleverna som har filmats och observerats, går alla på en och samma skola och alla har diagnostiserats med någon form av språkstörning. De har alla någon form av extra anpassning eller särskilt stöd, men alla elever har inte åtgärdsprogram.

Empirin har bearbetats och analyserats där de delar av filmerna som har varit intressanta, utifrån studiens frågeställning, har transkriberats och återgetts i resultatdelen. Vid varje tillfälle som filmerna har gått igenom och bearbetats har jag haft studiens frågeställning i fokus. Elevernas återkoppling som visas i data har grupperats och kategoriserats utifrån hur eleven har visat att han/hon har förstått lärarens instruktioner och hur eleven har återkopplat. Kategorierna har sedan analyserats och namngetts utifrån deras gemensamma nämnare. I resultatet har även tillfälle vägts in när eleven inte har gett någon respons till läraren, alltså vid de tillfälle när eleven borde ha återkopplat till läraren som till exempel när läraren ställer en fråga med ett öppet svar. Filmerna har därefter studerats igen, nu med syfte att se vilka kopplingar jag kunde göra till undervisningssituationen.

Metoden att filma observationerna har gett mig möjlighet att observera beteenden och skeenden i naturliga klassrumssituationer. Att filma har skapat möjligheter att studera undervisningstillfällena flera gånger och på så sätt upptäcka mer (Patel och Davidson, 2011). Jag har också kunnat fokusera på studiens frågeställningar var för sig och därmed upptäcka samband mellan elevens återkoppling och undervisningssituationen. De

ostrukturerade observationerna har gett mig möjlighet att inhämta så mycket information som möjligt om en viss klassrumssituation.

I studien används begrepp som kopplas samman med återkoppling. Ett vardagligt uttryck för återkoppling i skolvärlden är begreppet feedback. Vid kommunikation och interaktion sker återkoppling. Återkopplingen från eleven till läraren delas här in i ickeverbal återkoppling och verbal återkoppling. Icke verbal återkoppling ges ofta i form av nickningar, ruska på huvudet eller ansiktsmimik (Butterworth, 1976). Andra teoretiska begrepp som används i studien är begrepp som är kopplade till logopedin. Det är begrepp som pragmatisk språkstörning (Pragmatic language impairment). Där individen har svårigheter att använda sin förmåga att samspela med andra i bestämda situationer. Vid impressiv språkstörning har individen svårigheter att ta in språket och vid expressiv språkstörning har individen svårigheter att på olika sätt uttrycka sig med hjälp av språket. En individ kan diagnostiseras med pragmatisk språkstörning och en impressiv/expressiv språkstörning samtidigt (Hallin, 2016).

Undersökningens resultat

Denna fallstudie beskriver hur den ickeverbala återkopplingen från elev till lärare ser ut hos elever med språkstörning i den dagliga undervisningen. Beskrivningarna tar även upp hur undervisningen påverkar elevernas återkoppling till läraren. Vid analysen framkom att elevernas återkoppling påverkades beroende på hur undervisningen och lärmiljön var upplagd. Nedan följer beskrivningar av observationstillfälle 1-5. Från dessa har gemensamma teman sedan tagits fram under analysarbetet. Dessa teman beskrivs kort under varje observationstillfälle och en sammanfattande beskrivning görs även i slutet av resultatdelen.

Analysen av filmerna och observationerna visar elevernas ickeverbala återkoppling under fem lektionstillfällen.

Exempel på ickeverbal återkoppling var; mimik, nickningar, kroppshållning, ta tag i läraren och någon form av undvikande kroppsspråk. Resultaten pekar på att både ickeverbal och verbal återkoppling från elev till lärare påverkades av hur uppgifterna var utformade och hur lärmiljön såg ut. Olika undervisningssituationer och uppgifter gav olika former av återkoppling från eleven. Elevers förmåga att återkoppla såg också olika ut beroende på elevers förutsättningar att ta till sig och lösa uppgiften. Nedan presenteras fem olika observationstillfällen där återkoppling studeras mellan elev och lärare.

Observationstillfälle ett är en mindre grupp av elever i årskurs tre. Blickar används vid det här lektionstillfället ofta mellan elev A och andra elever i gruppen och mellan elev A och lärare för att läraren vill kontrollera att elev A har förstått och för att elev A vill kontrollera att han/hon har förstått. Elev A visar också att han/hon har förstått genom att påbörja uppgiften såsom de uppfattar att den ska lösas. Elev A tar tag i lärarens hand för att visa att denne behöver stöd att lösa uppgiften. Elev A signalerar även till läraren i form av mimik och gester såsom att se bekymrad ut och luta huvudet i pannan.

Observationen ovan visar hur eleverna tar sig an en skoluppgift och hur återkopplingen ständigt sker i klassrumssituationen mellan elev och lärare. Läraren har gett eleven en uppgift som är väl känd för eleven och består i att skriva till en serie bilder. Eleven använder sig av NE:s författarapp med talsyntes och ordprediktion.

Observationstillfälle två utspelar sig när eleven befinner sig tillsammans med andra elever i helklass och lyssnar på när läraren läser. Eleverna går i årskurs fem. Elev B sitter och bollar med en stressboll. Det är oklart hur mycket eleven tar in av lektionen och följer med i berättelsen. Eleven sitter med bortvänt ansikte och verkar drömma sig bort. När läraren ställer kontrollfrågor räcker inte eleven upp. Läraren använder sig av så kallade öppna frågor, som inte har något rätt svar och frågor som tar med elevernas

egna erfarenheter. Eleven lyssnar på vad klasskompisarna svarar, men räcker inte heller nu upp handen.

Denna elev återkopplar i klart mindre utsträckning än sina klasskompisar även om läraren använder öppna frågor utan några rätta svar. Eleven verkar omväxlande delta och vara frånvarande i undervisningen. Blicken blir drömmande och eleven visar inte med sitt ansiktsuttryck att den lyssnar. Elev B återkopplar inte sin förståelse av berättelsen till läraren.

Vid **observationstillfälle tre** sitter elev C själv tillsammans med läraren där läraren hela tiden lotsar eleven igenom uppgiften. Eleven pekar och hummar för att visa att denne följer med. Eleven har under arbetets gång förberetts genom att lyssna och läsa tillsammans med andra elever. Eleven har också diskuterat texten med andra elever.

Eleven har fått möjlighet att förbereda sig för uppgiften och bearbetat den tillsammans med andra elever. Detta ökar elevens möjlighet att återkoppla sin kunskap till läraren och på så sätt delta mer i undervisningen. Flera gester utbyts mellan lärare och elev.

Vid **observationstillfälle fyra** sker ett samtal mellan elev och lärare om forntiden. Eleven berättar vad han vet och har stöd av bilder från boken och bildstödsprogram. Läraren ställer frågor och uppmuntrar på så sätt eleven att fortsätta berätta vad han vet om forntiden. Eleven pratar mycket och när eleven tvekar, stannar läraren upp och lotsar eleven. Lotsningen sker genom att läraren påbörja en ny mening, som eleven sedan kan fortsätta sin berättelse med.

Bilderna i boken som eleven har som läromedel och bilder från bildstödsprogrammet stärker elevens möjlighet att återkoppla. Lärarens samtalande frågor och lotsning stödjer eleven.

Vid **observationstillfälle fem** sitter läraren ensam med elev E. Eleven visar tydligt med sitt kroppsspråk att detta

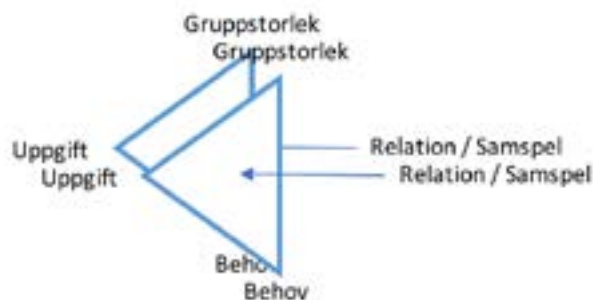
är en situation som han/hon besväras av. Visserligen lyssnar eleven på läraren, men lutar sedan pannan på bänken. Eleven ombeds att läsa ett stycke som eleven tidigare har läst.

Under hela observationen sker mycket kommunikation, både verbal och ickeverbal. Läraren ges många tillfällen att tolka hur eleven uppfattar undervisningssituationen, men eleven får inte många tillfällen till kortare pauser. Eleven E har svårigheter med impressiv språkförståelse och visar tydligt att han/hon anstränger sig för att ta in den information som läraren ger.

Eleven visar i observationen att han/hon har behov av kortare pauser. Med sitt kroppsspråk visar eleven att uppgiften är honom/henne övermäktig. Vid detta observationstillfälle lyckas han/hon lösa uppgiften bättre än vid tidigare observationstillfällen, eftersom eleven vid observationstillfället har haft möjlighet att förbereda sig på texten.

Exemplen från de olika observationstillfällena visar att det är av betydelse hur kopplingen görs mellan gruppstorlek, elevens behov och elevuppgift. Gruppens storlek är relevant, dock visar studien att kopplingen mellan gruppstorlek och uppgiften är mer betydelsefull. Det har stor betydelse vilken uppgift som presenteras i respektive grupp. Där det i vissa fall är positivt med mindre grupp kan det sammankopplat med fel uppgift vara mindre gynnsamt. **Observationstillfälle ett** är ett exempel på när en mindre grupp om fem till sju elever fungerar bättre än en grupp om 20 elever. Resultatet vid detta observationstillfälle pekar på att elevernas samarbete gynnas av den mindre gruppen. Eleven med språkstörning har vid detta tillfälle fler möjligheter att återkoppla med andra elever och läraren. Elevens behov tillsammans med uppgiften påverkar även det i hög grad av hur mycket eleven återkopplar till läraren. Exempel på detta beskrivs vid **observationstillfälle fyra**, där elev och lärare samtalar om forntiden. Mycket av samtalet mellan lärare och elev sker via bilder. Oberoende av hur stor eller liten gruppen

är, visar dessa observationer på att lärarens förhållningssätt och förståelse av elevens behov har stor betydelse. Vid observationstillfälle två försöker läraren kompensera för gruppens storlek genom att anpassa frågorna så att alla elever kan svara. Trots detta verkar eleven försvinna bort i sina egna tankar och deltar inte i diskussionen. Relationen till läraren och klasskamraternas bemötande och förhållningssätt till varandra spelar också stor roll för hur mycket kommunikation som sker.



Figur 1: Figuren visar samspelen mellan gruppstorlek, uppgift och behov. Där relation och samspel mellan elever och lärare påverkar i vilken utsträckning och på vilket sätt som eleven återkopplar.

Utifrån observationerna kunde vi se att elevuppgifter som gynnade samspelen mellan elever även gynnade kommunikationen mellan eleverna. Denna kommunikation kunde läraren sedan utgå ifrån och göra en bedömning om eleven förstod och deltog i uppgiften. I vissa observationer verkade det vara till fördel för elever med språkstörning, att ta del av undervisningen i mindre grupp. Då är det betydelsefullt att eleven känner sig trygg i gruppen och eleverna i gruppen tar hänsyn till varandras behov.

För någon av de elever som deltog i studien verkar behovet av kortare pauser eller skifte mellan uppgifterna vara viktigt. Framför allt om eleven använde mycket av sin koncentration till att ta in och/eller uttrycka information.

Elever med pragmatiska svårigheter verkar ha större möjligheter att tolka omgivningen när det är färre intryck och strukturerad undervisning. Skolverket (2011) tar upp fem centrala områden av strukturerad undervisning där man nämner områden som planering, genomförande, kunskapsbedömning och betygssättning, uppföljning och dokumentation. Observationerna visar att det även är av betydelse om de extra anpassningarna för elever i behov av särskilt stöd används på ett naturligt sätt i undervisningen. Alltså om undervisningen var utformad på ett sådant sätt att eleven enkelt kunde ta del av undervisningen på sina villkor och anpassningen inte var "extra".

Diskussion

Med denna diskussion vill jag sammanfatta de viktigaste resultaten av denna studie och även bidra till diskussionen om vad som påverkar återkoppling från eleven till läraren. Fokus för denna studie har hela tiden legat på elever med språkstörning. Studien ska ses som en möjlighet att lära sig mer om hur vi bör utforma undervisningen för att öka elevernas möjligheter till återkoppling.

Den ickeverbala återkopplingen i form av kroppsspråk sker på flera olika sätt och är betydelsefull i klassrummet både för elev och lärare. Den vägleder läraren i dennes bedömning av hur mycket eleven förstår av undervisningen och hjälper läraren när han/hon gör en bedömning av hur eleven ska arbeta vidare. Den ickeverbala kommunikationen kommer oftast före den verbala och hjälper därmed läraren att ligga steget före i tolkningen av situationen.

Gruppens storlek har betydelse för elevens återkoppling, men denna faktor behöver ses tillsammans med vilken typ av undervisning som sker och hur den är utformad. Att det finns ett samspel mellan gruppstorlek, undervisning och elevens behov har jag försökt att illustrera med figur 1 i resultatdelen. Resultat i studien har inte kunnat visa på att det endast finns fördelar med större eller mindre

grupper. Resultaten visar snarare att gruppens storlek är av betydelse beroende på vilken typ av återkoppling du vill ha från eleven och i vilken mängd du förväntar dig att få återkoppling av eleven. Undervisningens uppbyggnad och hur den anpassas till elevens behov påverkar i vilken utsträckning eleven återkopplar till läraren. Exempel på elevbehov kunde i denna studie vara behov av lotsning av läraren eller kortare pauser för att orka med att ta in undervisningen.

Det digitala stödet som användes i undervisningssituationerna underlättade för eleverna att delta. I dagsläget finns flera olika skrivappar där både ordprediktion och talsyntes ingår som en del i appen. Hemsidor såsom NE (Nationalencyklopedin) ger eleven möjlighet att använda ordböcker, uppslagsböcker och filmer för att tillägna sig information. Nyckelordet här är tillgängligheten till det digitala hjälpmedlet.

Elevens behov bör framför allt påverka hur undervisningen utformas. De anpassningar som görs, påverkar också elevens möjligheter att på ett naturligt sätt bidra till samspelet i klassrummet och ta till sig undervisningen. Det som ska påverka hur undervisningen utformas är om eleven har haft möjlighet att på olika sätt förbereda sig för lektionsinnehållet och om han/hon har fått stöd i form av bilder, både i läromedlet och vid instruktioner. Studien visar, att när dessa möjligheter fanns, återkopplade eleven i högre utsträckning till läraren.

Sammantaget för alla studiens observationstillfällen var samspelet mellan lärare och elev och elev och elev betydelsefullt. Ju bättre undervisningen matchades utifrån elevens behov, ju fler förutsättningar eleven hade fått för att delta i gruppens diskussion desto mer återkopplade också eleven. Den relation som läraren har till eleven påverkar lärarens tolkning av återkopplingen från eleven och elevens vilja att återkoppla till läraren.

Slutsats

Slutligen vill jag lista de framgångsfaktorer som denna fallstudie tydliggör för en lyckosam undervisning.

1. Betydelsen av hur relationen mellan lärare – elev och elev – elev ser ut. Denna studie skulle kunna visa att gruppens utformning och storlek påverkar undervisningen. Det är även betydelsefullt hur uppgiften är utformad. Denna första faktor poängterar även betydelsen av samspelet mellan dessa delar.
2. Eleven har behov av kortare pauser och därför behöver läraren planera in möjligheter för eleven att på olika sätt få dessa pauser.
3. Undervisningen behöver vara strukturerad och läraren bör skapa en lärmiljö som begränsar de intryck som stör elevens inläring.
4. Utrymme för förändringar och anpassningar utifrån elevens behov bör finnas i den ordinarie undervisningen. Detta tydliggörs genom de olika behov och anpassningar som eleverna i de olika observationstillfällena har.

Om vi inte reflekterar över hur läraren påverka elevens återkoppling är risken stor att eleven tystnar. Det är ett tydligt slöseri med den resurs som alla våra elever består av när vi inte anpassar lärmiljön och undervisningen utifrån elevernas behov. Det är en vinst för hela samhället att ta vara på denna resurs som eleverna utgör.

Referenser

- Butterworth, B. & Beattie, G. (1976). Gesture and silence as indicators of planning in speech, *Recent Advances in the Psychology of Language*, 4, 347-360. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2532-1_19.
- Hallin, A.E. (2016). *Pragmatisk språkstörning och varför förståelse av sociala regler inte alltid räcker till*. Språkforskning. [Blogg]. 19 april. <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2016/4/19/pragmatisksprakstornning> (Hämtad 2017-10-04).
- Hallin, A.E. (2017). *Fördjupa ordförrådet hos elever med språklig sårbarhet*. Språkforskning. [Blogg]. 12 maj. <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2017/5/12/fordjupaordforradet> (Hämtad 2017-05-20).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs]: vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordenbo, S.E., Sögar Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., Östergard, S. (2008). Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo. [Elektronisk resurs]. *Forskning og analyse*.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2016). *Bedömning för lärande - ett förhållningssätt, inte en metod*. Hämtad 2018-01-05, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/bedomning-for-larande-ett-forhallningssatt-inte-en-metod-1.173266>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kan kollegiala auskultationer utveckla det elevaktiva arbetssättet?

Nyckelord: auskultation, auskultationsschema, elevaktiva arbetssätt, gruppstärkande, interaktion, kollegialt lärande, observationpunkter

Författare: Kerstin Johansson, Victor Larsson Condori

Sammanfattning

I skolans värld pågår ständigt en utveckling i undervisningskvalitet. För att vi lärare ska utvecklas behöver vi få nya idéer och vi behöver också få återkoppling vad gäller vår egen undervisning. Artikeln beskriver hur vi på Stora Dalslundskolan årskurs 4-6 arbetade med kompetens- och skolutveckling och vilka resultat vi kan urskilja av det arbetet.

På Stora Dalslundskolan har vi arbetat med lektionsobservationer utifrån ett auskultationsschema för att försöka utveckla vår kompetens inom kollegialt lärande och elevaktivt arbetssätt. Under vårterminen 2017 prövades detta för första gången och detta arbete kommer fortsätta de kommande terminerna. Vid det första tillfället valde vi att lägga fokus på hur den undervisande läraren planerade och utförde sin lektion utifrån utgångspunkterna; elevaktivitet och tydliggörande av mål.

Resultaten visade att det inom kollegiet fanns flera olika undervisningsmodeller för att uppnå ett elevaktivt arbete. Auskultationen öppnade upp för nya idéer genom diskussion och återkoppling efter observationerna. Det finns mycket kraft inom ett kollegium och genom denna modell kan vi effektivt utnyttja denna kraft.

Under ett efterföljande seminarium lyftes de olika undervisningsmodellerna som man lagt märke till under auskultationerna. Alla lärare har på detta sätt bidragit till att det finns en bank för undervisningsmodeller för det elevaktiva lärandet. Denna fungerar som inspiration för pedagogerna att åstadkomma ett mer elevaktivt arbetssätt och som kan passa olika elevgrupper.

Författarpresentation

Victor Condori Larsson och Kerstin Johansson är lärare inom olika inriktningar och undervisar på Stora Dalslundskolan i Åkarp i Burlövs kommun.

Bakgrund

För eleverna i skolan pågår ständigt en utveckling vad gäller kunskap, likaså gäller för lärare som också är del av en utvecklingsprocess för att förbättra undervisningskvaliteten. Men hur kan vi lärare effektivisera denna utvecklingsprocess och hur kan en skola ge fungerande förutsättningar för att detta ska säkerställas? Lozic (Skolverket, 2014) menar att det inte är tillräckligt effektivt att lärare ska reflektera över sin egen praktik i ensamhet. Forskare inom fortbildningsområdet ställer sig tveksamma till endast denna form av reflektion och menar att den bör integreras med det kollegiala lärandet. Detta medför att det kollegiala lärandet inom kollegiet förbättras och är en hjälp till att stärka lärarnas yrkeskunskaper.

Kollegialt lärande är en sammanfattande term som används för olika former av kompetens-utveckling där kollegor genom strukturerat samarbete lär av varandra. Det bygger på att en grupp kollegor har uppgifter att lösa, diskutera och reflektera över. Det finns olika metoder som kan samlas under termen kollegialt lärande, till exempel learning study, lesson study, auskultation med återkoppling och kollegial handledning (Lärportalen, Skolverket).

Tid upplevs ofta som en bristvara inom skolvärlden. Just brist på tid kan vara en orsak till att man inte arbetar med kollegialt lärande och kollegiala samtal i större och önskad utsträckning. Det finns flera administrativa aspekter inom läraryrket som upptar mycket tid och dessa är ofta högt prioriterade. Samtidigt är vi många lärare som önskar oss mer tid för samtal kollegor emellan, för reflektion och utveckling. En annan aspekt är att det ingår i lärarens uppdrag att utveckla den pedagogiska och didaktiska arbetet utifrån aktuell forskning och beprövad erfarenhet samt ta ansvar för att utveckla sin kompetens. Då kan det kollegiala lärandet vara en väg.

Inom kollegiet hade vi under en längre tid diskuterat hur vi skulle kunna göra för att lära oss av hur kollegor arbetar

med elever i sitt ämne. Ibland uppkom spontana frågor om hur man ska undervisa eller agera i vissa situationer gällande undervisning, hur man ska nå eleverna eller annat som ska hanteras i en klassrumssituation.

Detta upplevde inte vi som optimalt för vår undervisningsutveckling. Det är en sak att berätta om hur man undervisar och agerar då detta bara är den undervisande lärarens egna syn. Då kom förslaget om att vi skulle kunna auskultera hos varandra för att utveckla lärarrollen ur bådas perspektiv, så väl hos auskultanten/observatören som hos den som blir auskulterad/observerad. Första frågeställningen som kom upp var *Kan vi fördjupa det kollegiala lärandet genom att systematiskt genomföra lektionsobservationer hos varandra utifrån ett på förhand fastställt auskultationsschema?*

Det finns en gemensam tro på den inneboende kraft som finns inom ett kollegium och viljan att utnyttja denna likaså. Detta gjorde att vi på Stora Dalslundskolan började fokusera på denna utvecklingsmöjlighet och började jobba fram ett sätt som skulle främja det kollegiala lärandet i form av ett auskultationsschema med tillhörande observationsfrågor. Samtalet som uppstår efter en observation lärare emellan kan bidra till en ökad kompetens inom kollegiet (Timperley, 2013).

Med huvudsyftet att utveckla vår undervisning genom att främja elevaktiva arbetssätt, har vi försökt nå djupare i det kollegiala lärandet. En aspekt som vi ville att våra auskultationer skulle utmynna i var att uppmärksamma hur vi lärare arbetar med tydliggörande av mål på lektionstid. En annan aspekt och tanken med det elevaktiva arbetssättet var att främja språkutvecklingen genom att eleverna får jobba mycket med att interagera med varandra. Detta gynnar alla elevers inläring och språkutveckling (Wiliam, 2013). Detta inkluderar även nyanlända elever (Basaran, 2016).

Vi lärare jobbar utifrån olika strukturer som fungerar som ramar för ett elevaktivt arbetssätt. Eleverna jobbar mycket i grupp för att utveckla varandras lärande. Vi som lärare har en guidande roll där vi ger återkoppling och stöttar grupperna i deras arbete. Ett exempel på en struktur är "Mötas på mitten". I denna struktur får gruppen en fråga som alla först ska svara på individuellt på ett papper. Därefter ska gruppen enas om genom att diskutera sig fram till ett svar som gruppen tycker är rätt eller mest utvecklat. Vi jobbar med flera olika strukturer och anpassar dessa utifrån grupp eller den färdighet som ligger i fokus.

Vår frågeställning "Kan kollegiala auskultationer utveckla det elevaktiva arbetssättet?" utgår från kollegialt lärande och elevaktivt arbetssätt. Detta kan förklaras med att om kollegor emellan lär sig av varandra och jobbar tillsammans för att gynna elevernas läroprocess genom att använda sig av ett elevaktivt arbetssätt. Det kan finnas olika former hur man kan gå tillväga exempelvis med hjälp av olika Kooperativa lärande-strukturer. Det som ska komma ut ifrån detta arbetssätt är att man ska få eleverna att interagera med varandra och vara ett stöd i varandras läroprocess. Det finns många definitioner på vad ett elevaktivt arbetssätt och förväxlingsrisken är stor då det finns många likartade undervisningsmönster. Det som är viktigt är att vi inom kollegiet har samma definition på begreppen vi använder för att det inte ska bli några missförstånd i samtalen kollegor emellan. För elever som är aktiva och engagerade under lektionen är det troligare att de får ut något av lektionstillfället (Dysthe, 1996). Positivt med de elevaktiva arbetssätten är att eleverna använder sig själva som läresurser, vilket underlättar för den undervisande läraren som då inte behöver vara behjälplig lika ofta. Detta hjälper också elever som är i behov av stöd att få detta och även de elever som får möjlighet att hjälpa andra kan befästa sina kunskaper och träna på att förklara den nyligen tillskansade kunskapen.

Elevaktivt arbetssätt:

Kännetecknande för detta undervisningsmönster är att det tar sin utgångspunkt i elevernas föreställningar om, och förståelse av, verkligheten eller någon aspekt av den till skillnad från den traditionella förmedlingspedagogiken... Om eleverna inte har eller formulerar några frågor och problem, vilka kan tas som utgångspunkt i läroprocessen, är det lärarens uppgift att "skapa problem" som eleverna upplever viktiga att lösa. Både eleven och läraren deltar sedan aktivt, och är medskapande, i läroprocessen. (Thelin & Scherp, 2007)

Det finns många vinster med att jobba med ett elevaktivt arbetssätt (Hansson, 2015), Hansson menar att samtalen i klassrummen kan öka elevernas förståelse och deras språkliga förmåga, vilket i längden ger dem förutsättningar för att bli mer aktiva i diskussioner och mer fokuserade. Hansson menar också att detta ger läraren en bättre bild av var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och det blir lättare för läraren att ge feedback eller feed-forward. En svårighet med det elevaktiva arbetssättet, menar Hansson, är att få eleverna att samtala och diskutera om just det som du som lärare vill att de ska prata om.

Metod

Vi valde att arbeta systematiskt med lektionsobservationer utifrån ett bestämt auskultationsschema och bestämda frågor. Schemat fastställdes efter diskussion om vilka observationspunkter vi ansåg vara tillräckligt konkreta för att skapa en gemensam ram vid auskultationerna. Frågorna diskuterades fram bland annat efter inspiration från artikeln Elevdelaktighet i en formativ process av Lisbeth Gyllander Torkildsen, Göteborgs universitet. Gyllander Torkildsen (2016) refererar här till forskare som betonar vikten av tydliga mål och en undervisning som stödjer elevens utveckling i förhållande till lärandemålet, för att eleven ska kunna utveckla sitt tänkande och sitt lärande. Frågorna är också förankrade i läroplanen för grundskolan där elevernas delaktighet kopplas till ett demokratiperspektiv.

Den auskultande läraren skulle vid observationerna svara på frågor utifrån auskultationsschemat och sedan använda dessa som utgångspunkt för dokumentation, reflektion och samtal.

De observationspunkter vi enades om var.

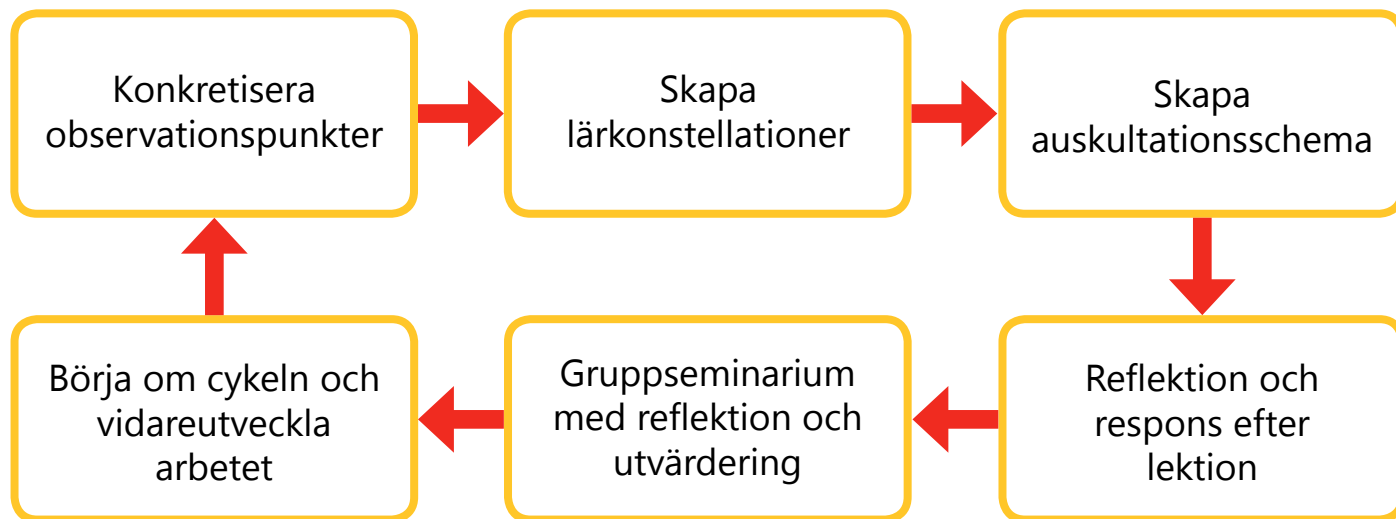
- Tydliggörande av mål
- Elevdelaktighet
- Elevaktivitet
- Lektionsavslut

En ytterligare aspekt som var viktig, för att uppnå utbyte av idéer och egna insikter gällande den egna undervisningen, var samtalen och reflektionerna efter auskultationerna. Samtalet skulle om möjligt genomföras direkt efter observationen. Detta sätt att arbeta på kan vara ett stöd i att utveckla kompetensen inom en verksamhet (Timperley, 2013) och vår tro på att försöka göra detta möjliggjorde det slutgiltiga utförandet.

Efter att vi skapat ett observationsprotokoll delades kollegiets tjugo lärare in i olika lärpar som skulle besöka varandras lektioner. Alla har både observerat

och blivit observerade. Utifrån lärparen utformades ett observationsprotokoll där tid avsattes för att kunna göra en observation. Efter en utförd observation ansvarade lärparet för att tillsammans reflektera över vad man sett under lektionspasset efter givna frågeställningar. För att möjliggöra att alla skulle besöka en kollegas lektion skapades ett vikarieschema för att säkerställa att en lärare kunde observera en lektion samtidigt som man visste att man kunde få stöd med sin ordinarie lektion.

Den första omgångens auskultationer avslutades i ett seminarium där alla lärpar fick presentera och diskutera inom kollegiet vad man hade observerat och vad man själv upplevde att man fått ut av observationerna. Vid detta tillfälle fick fler möjlighet att ta del av nya idéer som uppstått efter observationerna och den som blivit observerad fick också redogöra för hur man upplevt den egna undervisningen. Nya frågeställningar uppstod och det kollegiala samtalet kunde få fler infallsvinklar i en större grupp. Anteckningar från seminariet sparades och har använts som underlag för artikelns resultat samt ska användas för att ytterligare utveckla vår arbetsmetod med auskultationer.



Resultat

Efter genomförda auskultationer och seminarium kunde vi inom kollegiet se att det fanns mycket kompetens och olika sätt där vi arbetade med undervisning som främjade elevaktiva arbetssätt. Hur man använde sig av strukturer för de elevaktiva arbetssätten varierade en hel del inom kollegiet och detta gjorde att lektionsbesöken blev givande för den som observerade samt att man kunde få se metoder man tidigare inte sett användas. Många av kollegorna hade anammat strukturerna för "Kooperativt lärande" vilka utgår i från att alla elever i klassen ska vara aktiva. Ett av syftena med auskultationerna var att utveckla de elevaktiva arbetssätten och ett positivt resultat var att både den som observerade och den som utförde lektionen fick reflektera över sin undervisning.

Efter den genomförda auskultationen fick observatör och undervisande lärare diskutera och reflektera över lektionstillfället. Utmanande frågor ställdes till den undervisande läraren som fick möjlighet att reflektera och då också möjlighet att ytterligare utveckla sin undervisning. Flertalet lärare som blivit observerade upplevde att responsen de fick från observatören gjorde att de kunde bygga vidare på sin planering och att lärarna såg utrymme för förbättring och förändring. Detta framkom i ett seminarium där vi lärare fick ta upp om våra upplevelser gällande samtalen efter observationerna.

Observatörernas perspektiv

Effekten av de elevaktiva arbetssätten upplevdes också av många av observatörerna som positiva för elevernas inläring. Detta framkom genom att många av lektionerna avslutades med "Exit ticket" som visade om eleverna lärt sig och förstått det som var målet med lektionen. Resultatet av dessa fick också observatören ta del av. Majoriteten av lektionsbesöken visade på en hög elevaktivitet där lärarna använt sig av metoder som upplevdes som engagerande. Vid flera tillfällen kunde observatörerna också se exempel på interaktion mellan elever som i vanliga fall inte

interagerar med varandra. Ett positivt utfall av detta kan i förlängningen vara att eleverna känner sig tryggare med fler i klassrumssituationen och att man därigenom kan få ett tryggare klimat i klassrummet, men även utanför klassrummet då eleverna har skapat fler relationer inom klasserna.

Observatörerna upplevde även att det fanns en tydlig struktur gällande lektionsinnehållet som gjorde det tydligt för eleverna vad som skulle genomföras och vad som var syftet och målet med lektionen. Exempel på en tydlig struktur var att den undervisande läraren presenterade målen på tavlan skriftligt eller med hjälp av en projektor. Detta gör det lättare och mer hanterbart för eleverna att ta sig an uppgiften vilket ökar möjligheterna för eleverna att lyckas. Observatörerna såg i majoriteten av alla auskultationer att läraren hade tydliggjort mål och syfte med lektionen på tavlan i klassrummet. Dessa mål var konkreta och kopplade till lektionen, men också förankrade till ett kunskapskrav i ämnet för lektionen. Som observatör upplevde man att detta gjorde eleverna mer förstående för att det var något konkret som man faktiskt skulle sträva efter att utveckla eller befästa under lektionspasset. Denna upplevelse baserades på att eleverna i de flesta fall tog sig an uppgiften på ett målmedvetet och fokuserat sätt.

En ytterligare intressant observation var att man som observatör fick se elever man undervisar i ett annat sammanhang än när man själv undervisar. Detta gav för många en insikt om hur man på olika sätt kan ta sig an problematik i klassrumsmiljön. Under observationstillfället kunde man i en del fall se andra beteenden hos eleverna och hur de svarar på olika ledarstilar eller undervisningsmetoder.

Observatören kunde också få ta del av fungerande metoder om hur andra lärare når och uppmuntrar elever som behöver extra stöd eller hanterar de elever som utmanar och förändrar klassrumsnormerna¹. Detta gav observatören ett unikt och lärorikt tillfälle att ta tillvara andra lärares metoder och utnyttja dessa i den egna undervisningen.

Den auskulerades perspektiv

Att bli observerad underlättades av de förutbestämda observationspunkterna, eftersom alla lärare visste att det fanns specifika punkter som skulle observeras av samtliga lärare. Ett positivt utfall som upplevdes av de som auskulerades var att lektionsplaneringarna konkretiserades i större utsträckning än vid tidigare lektionstillfällen och att man på ett noggrannare sätt planerade för att undervisa utifrån elevaktiva arbetssätt. Precis som ur observatörens perspektiv, upplevde även den som auskulerades att elevaktiviteten i klassrummet var hög och att tydliggörande av syfte och mål i början av lektionen hade en positiv effekt för elevernas inlärninng och även fokus på lektionsinnehållet. Denna upplevelse framkom i parreflektionen efter lektion och i större diskussionsgrupper på ett seminarium. Vad som ofta lyftes var att man upplevde att elever i en större utsträckning fokuserade på arbetsmaterialet, vilket gjorde att man kunde se att eleverna arbetade med de uppsatta målen för lektionen.

De lärare som auskulerades påtalade också att samtalet tillsammans med observatören efter lektionen var givande. Detta gav den som auskulerades tillfälle att reflektera över vad man upplevde hade gått bra och hur man skulle kunna utveckla någon del av undervisningen till nästa liknande undervisningstillfälle. Att få prata med någon annan lärare och svara på frågor gällande undervisningen gjorde att man utmanades att reflektera på ett mer utvecklat sätt än man

skulle gjort på egen hand. Detta eftersom observatören kan se andra saker och har andra infallsvinklar än läraren som ansvarar för att leda en lektion. Det positiva var att läraren som auskulerades efter samtalet upplevde att man hade fler tankar kring hur man skulle kunna utveckla sin egen undervisning än om man bara hade fått reflektera individuellt.

Gemensamma perspektiv

Genom att diskutera tillsammans kunde man som kollegor vidareutveckla idéer som prövats och med hjälp av ett samtal kunde man få stöd i den egna reflektionen över hur det går att tänka till eller tänka om till nästa undervisningstillfälle. Ett gemensamt perspektiv var att man upplevde det som en styrka att ta hjälp av någon annan för att utvecklas och stärkas i sin profession.

När man som lärare är mitt i sitt vardagliga schema ligger fokus ofta på nästkommande moment i lektionen eller rentav kommande lektion och då finns det en risk att man inte hinner reflektera över och dokumentera vad som nyligen inträffat. Genom att få tid att reflektera med en kollega fick vi nyttiga tillfällen att diskutera och finslipa vår undervisning, vilket kan ge oss möjlighet att förbättra undervisningen i flera sammanhang. Om vi lyckas utveckla något eller kan få en typ av lektionsplanering att fungera kan detta vara väldigt givande och utvecklande i rollen som lärare.

I flera fall framkom det att man kände en glädje i att man med hjälp av auskultationen kunde förstärka en konkret undervisningsmodell som man trodde på och som man kunde använda sig av i framtiden. Upplevelsen var att man tillsammans kunde hjälpa varandra att skapa fler verktyg att använda sig av i sin undervisning.

Observatören och den som auskulerats diskuterade även elevernas lust för lärande. Lusten för lärandet upplevdes som ökande tack vare planeringen som gjorts för att öka elevaktiviteten i klassrummet. Planeringarna gjordes

1 Med klassrumsnormer menar vi här hur elevernas sociala normer, regler och regelbundna mönster, påverkar klassrumssituationen och vilken effekt det har på elevernas interaktion med varandra

individuellt av varje lärare med utgångspunkt från målet för lektionen och ämnet och med fokus på en struktur där elevaktivt arbetssätt ingår, som exempel ”Kooperativt lärande”. Detta ledde dessutom i de flesta fall till ett lugnt och välfungerande klassrumsklimat som ökade möjligheterna för att fokus lades på ämnesrelaterade samtal bland eleverna. Samtidigt som fokus lades på det ämnesrelaterade innehållet upplevde kollegor i flera fall att den sociala interaktionen stärktes mellan eleverna. Detta tror vi kan ha en positiv effekt för elevernas förmåga att samarbeta, vilket är gynnsamt i samtliga ämnen.

Slutsats

Efter våra auskultationer har vi kunnat se att vi inom kollegiet har kunskap om hur man kan bedriva en undervisning med fokus på elevaktiva arbetssätt. Vi arbetar väldigt olika gällande hur vi undervisar med elevaktiva arbetssätt, därför har det varit givande att se hur man kan inspirera och inspireras av kollegor. Detta har fått oss att inse hur mycket mer kollegialt lärande vi behöver för att fördjupa våra kunskaper och insikter om vår profession.

En reflektion efter auskultationerna har varit att vi lärare har tänkt över våra egna undervisningsmetoder och att detta lett till att vi utvecklat vår undervisning. Vi har utvecklat medvetenhet om hur vi startar en lektion, hur vi avslutar, hur vi kan bygga vidare från tidigare erfarenheter och hur vi ska anpassa undervisningen efter elevgrupperna. Detta framkom i ett seminarium där auskultationer och en portfölj, som beskrivs nedan, diskuterades. Vi satt i en större grupp, där varje lärtrio fick presentera vad man hade sett på auskultationerna och man fick på förhand läsa en kollegas portfölj.

En portfölj är ett individuellt skriftligt dokument som är implementerat av ledningen som alla lärare ska skriva en gång per termin. I portföljen presenteras ett problem eller ett fenomen man upptäckt i sin undervisning och som man ville jobba extra med. Detta fenomen/

problem skulle genomföras och dokumenteras under fem olika lektionstillfällen. Fokusområdet för fenomenet eller problemet i undervisningen skulle vara kopplat till elevaktiva arbetssätt och hur man som lärare kunde jobba för att vidareutvecklas i sitt arbete kring detta. Ett exempel på detta kunde vara att man under fem lektioner ville jobba med sociala färdigheter med en klass man tyckt haft svårt att samarbeta. Samtliga lärare valde utifrån vad man själv kände att man ville utveckla och det var detta som en kollega sedan skulle få ta del av och läsa inför seminariet.

Utifrån portföljen ställde en lärare från lärtrion utmanande frågor som skulle kunna vidareutveckla kollegans tankar om den egna undervisningen. I dessa samtal framkom även en tillfredsställelse inom kollegiet av att få jobba på detta sätt. En sak som uppskattades var diskussionen som uppstod och möjligheten att få prata pedagogik med en kollega på en konkret nivå som var färsk och personlig. Under dessa samtal framkom även olika typer av gemensamma fenomen gällande undervisning som var intressanta för alla som var närvarande och som man kunde diskutera i en större grupp. Ett exempel på ett sådant gemensamt fenomen kan vara svårigheten med sammansättningen av grupper som fungerar tillsammans.

Vid dessa samtal finner vi styrkan i kollegiet genom att hjälpas åt att komma vidare i problem som uppstår. Genom en tydlig struktur i gången för vårt kollegiala arbete möjliggjordes denna typen av samtal och för oss på Stora Dalslundskolan har det visat sig vara givande för den individuella utvecklingen, men det har också hjälpt till att utveckla undervisningen på skolan över lag.

Vi anser att vi har uppnått målet utifrån vår frågeställning ”Kan kollegiala auskultationer utveckla det elevaktiva arbetssättet?”. Detta har visat på att våra ansträngningar för samtal kollegor emellan, studerande av lektionsförlopp, reflektioner, diskussioner och arbetet med olika elevaktiva undervisningsmodeller burit frukt.

Diskussion

På Stora Dalslundskolan är vi i full gång att skapa en samarbetskultur med hjälp av auskultationer, observationer och olika strukturer för kooperativt lärande där elevernas interagerande med varandra är i fokus. En gemensam mission som ska leda till utveckling och förbättring.

Vi har på Stora Dalslundskolan valt att inom skolutveckling fokusera på hur vi som kollegor tillsammans ska vidareutveckla en strategi för att föra ett elevaktivt arbete framåt. Detta i syfte att kunna ge eleverna en undervisning med ett aktivt lärande och även ge lärarna och annan skolpersonal ett sätt att stärka sin profession. Detta innebär dock inte att man inte ska ta in andra aspekter av skolan i denna planering.

Ett problem som vi identifierat är tidsbrist som gör att vi inte i den utsträckning vi önskar kan samtala med kollegor om hur vi tillsammans, enligt en plan, ska lägga upp undervisningen och att kunna få råd av varandra samt att kunna besöka varandras lektioner vid tillfälle mer kontinuerligt. Det vore önskvärt att få mer tid för kollegiala samtal för som sagts tidigare är tid en bristvara och anses också som en nackdel då vi genomfört våra auskultationer med efterföljande samtal, dokumentation, portföljsammanställning och förberedelser inför seminarium.

I en skola finns det en svårighet att i realiteten enbart fokusera på en sak. Ett möjligt scenario skulle kunna vara att man har olika utvecklingsgrupper inom kollegiet som fokuserar på olika saker men med en samsyn som kan ge den helhetssyn som bör finnas på en skola.

Ibland kan det vara på grund av hemmablindhet eller invanda mönster på en skola att man inte kan få till det kollegiala samtalet eller lärandet. Men ofta, som nu, mynnar de små samtalen ut i ett större arbete som vårt arbete med auskultationer och elevaktivt arbete.

I en skolutvecklingsfas med fokus på eleverna kan man uttrycka sig som Gunnarsson i boken *Lärandets ekologi* (1999)

"En utvecklande skolmiljö för elever måste ge dem upplevelser av frihet, integritet, jämlikhet, lika värde, rättvisa, ansvarstagande, generositet, tolerans, solidaritet, kompetens, inflytande, trygghet/struktur/ordning och framtidstro/beredskap."
(Gunnarsson, 1999)

Vi kan konstatera att få ihop ett auskultationsschema för läraren inte varit någon lätt konst eftersom det i första auskultationsomgången skulle sättas in vikarier. Dessa observationspass var på en hel lektion, eftersom man både skulle följa igångsättandet och avslutandet av en lektion. En extern personal tog sig an pusslandet med schemat för att auskultationerna så långt som möjligt skulle kunna läggas på planeringstid. I vissa fall behövdes vikarie. Även de efterföljande samtalen på 15 minuter lades in i schemat. För de som fick ta av sin planeringstid upplevdes upplägget som en nackdel.

Vid andra omgångens auskultationer fick lärtrion själv bestämma tid med varandra inom en tidsperiod. Detta skulle också ske på planeringstid eller annan egen tid utan hjälp av vikarie. Detta upplevdes mer positivt eftersom man själv hade mer bestämmanderätt. Det tog dock längre tid då det var två observationer med samtal som skulle genomföras. Själva observationen varade drygt en halv timme.

Fördelarna med auskultationerna har varit att man fått insikt i hur andra lärare möter eleverna i klassrummet, vilka olika ledarstilar lärare har och hur man lägger upp syfte och tydliga mål både för ämnet och för den specifika lektionen. En viktig del i det hela har också varit hur man bemöter elever på olika sätt.

Fördelarna har övervägt nackdelarna då det elevaktiva arbetssättet tagit fart i klassrummen. Lärare har hjälpt varandra med olika strukturer och tillsammans arbetat med samma struktur under en längre tid för befästa denna och för att få en bra interaktion i klassrummet. De inspirerande lektionsuppläggen med olika strukturer för att få eleverna med i lärprocessen har också lett till många nytändningar och nya upplägg för lärarnas egna lektioner, trots det varit en annan lärares ämnen man observerat. De flesta strukturer kan implementeras i andra ämnen än de observerade. Strukturerna som använts i de elevaktiva arbetssätten har varit givande då man sett att eleverna gått in med stor entusiasm för att samtala om och lösa problem med hjälp av varandra.

Det som framkommit på de efterföljande samtalen och på seminarium har överlag varit positivt. Man har kommit med råd om upplägg och infallsvinklar om hur man kan agera i besvärliga situationer. I situationer ser man inte alltid vad som händer eller sin egen roll, då man kanske är upptagen med annat, medan den som är vid sidan av ser situationen från ett annat perspektiv.

Det har också framkommit att man blir säkrare i klassrummet när man har kollegornas stöd och att man stärker sin profession. I våra Workshops har vi diskuterat hur vi ska kunna få syn på de delar i undervisningen som har betydelse för elevernas lärande och undervisnings kvalitet. Till detta har vi haft stor hjälp av våra frågeställningar vid auskultationerna.

Genom att konkretisera observationspunkter så har analysen och reflektionen hos observatören, hos den undervisande läraren samt hos lärarlaget efterhand blivit bättre. På de lektioner som observerats har vi också sett goda prestationer under lektionstillfället där elever interagerar med varandra, vilket vi tror också gynnat deras språkutveckling.

Utifrån det vi kommit fram till så skulle det vara av intresse att vi på Stora Dalslundskolan fortsätter utvecklingen av

auskultationer och kollegialt lärande i någon form. Som vi tidigare beskrivit det så finns det mycket kraft inom ett kollegium och genom denna modell kan man effektivt utnyttja denna kraft.

Vi lär av varandra, utvecklas tillsammans och i förlängningen utvecklas skolan och elevernas resultat förbättras. Både lärare och elever känner sig tryggare i sina roller. Vi går vidare med höjd blick och fokus på skolutveckling.

Vårt utvecklingsarbete gällande auskultationer och elevaktivt arbetssätt är fortfarande igång, men schemat har utvecklats från lärpar till lärtrios och det finns troligen fler utvecklingsmöjligheter vi kommer att upptäcka framöver. Att döma av våra diskussioner efter våra auskultationer fanns det mycket yrkeskompetens som kunde överföras till kollegor. Det är uppmuntrande att upptäcka att vi faktiskt lyckades stärka vår kompetens genom denna metod och vi tror att denna utvecklingsmetod kan appliceras på många yrkesgrupper och arbetsplatser såväl inom skolans värld som inom andra branscher.

Naturligtvis kommer flera underfrågor upp, vilka vi inte gått in på i denna artikel.

- Hur skapar man tid för kollegialt lärande på en skola?
- Hur viktigt är ett observationsschema för att observationen ska vara givande?
- Hur kan man ytterligare utveckla arbetet med auskultationer som ett sätt att vässa det kollegiala lärandet?
- Hur optimerar man samtalet mellan undervisande lärare och observatör?

Andra frågeställningar som kom upp var också vad vi tänkt att få ut av auskultationerna. En annan spontan frågeställning var lektionens upplägg och en annan hur elevaktivt man arbetar i klassrummet. Hur skulle vi kunna se om kollegiala auskultationer kan utveckla och stärka det elevaktiva arbetssättet?

Bilaga 1

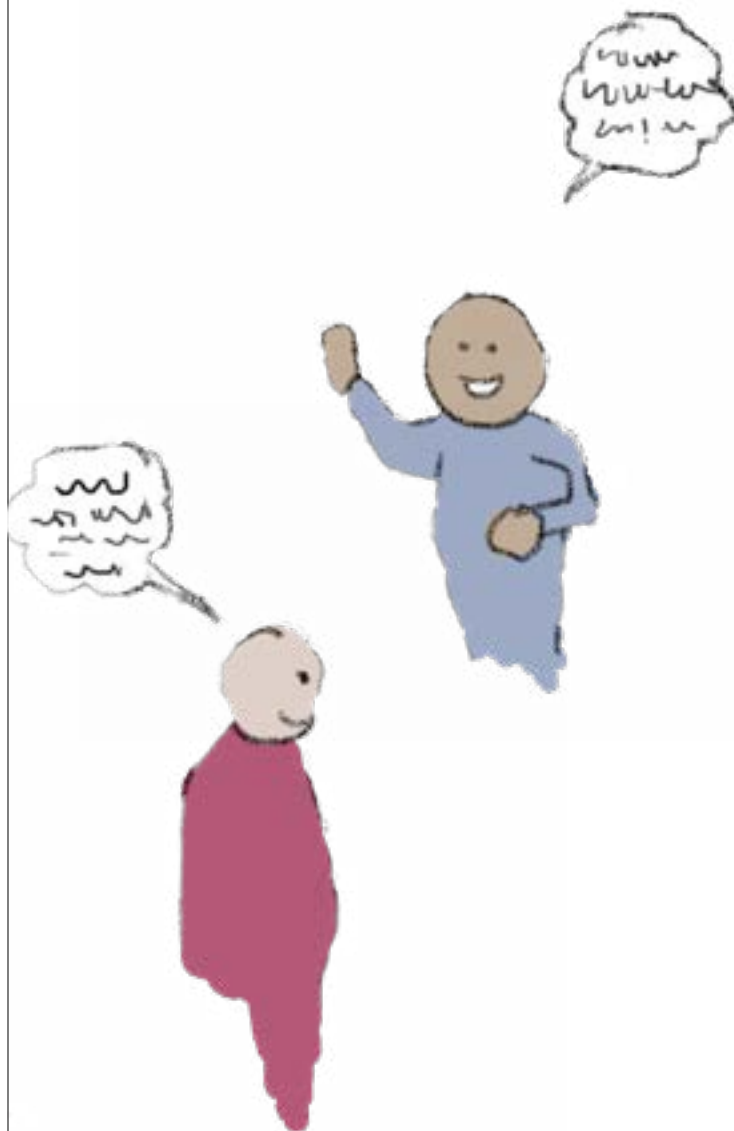
Auskultationsschema - Fem frågor utifrån elevdelaktighet

1. Hur fungerar samspelet mellan eleverna?
2. Hur tydliggör man målen vid lektionsstart?
3. Hur möjliggör man för att alla elever ska vara aktiva och delaktiga?
4. Hur kommer alla till tals?
5. Hur säkerställer man att eleverna förstår målen?

Efter besöket:

*Hur tänker du kring elevaktivt arbetssätt?

*Vad tar du med dig till din egen undervisning?



Referenser

Basaran, H. (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum*. Gothia Fortbildning AB

Dysthe, O (1996.) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB

Gunnarson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur AB

Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Elevdelaktighet i en formativ process*. Göteborgs universitet. Hämtad 2018-02-20 från [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/301_Delaktighet_inflytande/del_06/Material/Flik/Del_06_MomentA/Artiklar/V1_1-GY_06A_01_Samtal%20\(1\).docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/3-skolansvardegrund/Grundskola/301_Delaktighet_inflytande/del_06/Material/Flik/Del_06_MomentA/Artiklar/V1_1-GY_06A_01_Samtal%20(1).docx)

Hansson, M. (2015, dec). *Elevaktiva arbetssätt. Bilagan, 3*. Tillgänglig: http://bioresurs.uu.se/wp-content/uploads/2016/09/bilagan2015_3_elevaktivaarbetssatt.pdf

Lozic, V. (2014). *Reflektion i ensamhet inte effektivt för skolutveckling*. Skolverket. Hämtad 2017-09-14 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/relationer-larande/reflektion-i-ensamhet-inte-effektivt-for-skolutveckling-1.216486>

Skolverket. (u.å). *Kollegialt lärande för bestående kompetensutveckling*. Hämtad 2018-02-20 från https://larportalen.skolverket.se/#/4_Kollegialtlarande

Thelin, K. & Scherp, H-Å. (2007). *Lära för livet eller för skolan? : en skolas försök att förena oförenliga perspektiv*. Karlstads universitet. Hämtad 2018-02-21 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:24585/FULLTEXT02.pdf>

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB



65

Hur kan en rektor arbeta för att skapa en långsiktig utveckling av undervisningskvaliteten på en skola?

Nyckelord: Skolutveckling, rektor, elevaktiva arbetssätt, pedagogiskt ledarskap

Författare: Cecilia Wickenberg Rosengren

Sammanfattning

Denna artikel beskriver hur jag som rektor arbetat för att utveckla undervisningskvaliteten på en skola under 2,5 år. Jag försöker i min text besvara frågeställningar om hur rektor kan skapa en röd tråd i utvecklingsarbetet, hur rektor kan stödja lärarna samt hur rektor kan mäta att det verkligen skett förändringar i undervisningskvaliteten. Resultatet visar att den röda tråden bland annat skapas genom att rektor utgår från tidigare utvecklingsarbete, arbetar långsiktigt avseende mål och metoder samt säkerställer en överensstämmelse mellan huvudmannens vision och skolans lokala arbete. Resultatet visar också att rektor kan stödja lärarna dels genom att variera metoderna för undervisningsutveckling, dels genom att skapa stödstrukturer och parallellprocesser i organisationen. En av slutsatserna är att det är svårt att mäta skolutveckling och att mer tid behöver läggas på att hitta goda mätmetoder.

Författarpresentation

Cecilia har en bakgrund som gymnasielärare i matematik och svenska och har arbetat länge i Lunds kommun, dels som lärare på Polhemskolan och dels som utvecklingsledare på Utbildningsförvaltningen. Sedan 2015 är hon rektor på Dalslund 4-6 i Åkarp, Burlövs kommun.

Författarens tack

Jag vill framföra ett tack till all fantastisk personal i Åkarps skolor och på Dalslundskolan i synnerhet, för ert stora engagemang och professionella arbete. Tillsammans kan vi utveckla våra skolor och göra det med glädje!

Bakgrund

Redan i skollagens första kapitel fastslår lagstiftaren att rektor är ansvarig för att leda, samordna och utveckla utbildningen på en skola (Skollag, 1 kap §9). Det råder alltså inget tvivel om att ansvaret för att utveckla elevernas utbildning vilar på rektors axlar. Även forskare slår fast att rektors roll i utvecklingsarbetet är viktig (Håkansson & Sundberg, 2016; Robinson, 2015). När Håkansson och Sundberg (2016) sammanfattar sin syn på vad som krävs för att förbättra elevers resultat, lyfter de fram bland annat en ”långsiktig samlande vision” där olika insatser strävar mot samma mål och ”ett tydligt pedagogiskt ledarskap” (2016:255) där kommunikation kring läroplan och måluppfyllelse ständigt hålls aktiv. Författarna menar att rektors aktiva medverkan i det kollegiala lärandet verkar vara den aspekt som främst påverkar lärarnas undervisning. Även Robinson, (2015) konstaterar att för att skolutveckling ska bli varaktig krävs att rektor stödjer och aktivt deltar i lärarnas lärande. Flera utbildningsvetenskapliga forskare lyfter fram lärarens yrkesskicklighet som den viktigaste komponenten för hög måluppfyllelse (Hattie, 2009, Håkansson & Sundberg, 2016). Det innebär att rektor ska leda skolutveckling med syftet att lärarna ska utveckla sin undervisningspraktik i klassrummet.

I augusti 2015 tillträdde jag som rektor för 4-6-enheten på 4-9-skolan Dalslund. 4-6-delen hade cirka 230 elever och 18 lärare, varav en fjärdedel var nya 2015. Arbetet på skolan leddes av mig tillsammans med två arbetslagsledare. Flera av skolans lärare var relativt nya på skolan, medan några stycken varit där längre. Dessa lärare hade varit med om många rektorsbyten och många utvecklingsinsatser med mer eller mindre varaktiga resultat. 2015 avslutades på skolan en tre-årig kommungemensam utvecklingsinsats med en extern utbildningskonsult som syftade till att lärarna skulle reflektera mer, använda estetiska läroprocesser och låta eleverna samtala mer med varandra.

När jag började på skolan inledde jag en kartläggning över skolans nuläge. Jag utgick ifrån Skolinspektionens granskning 2013 där skolan fått kritik på flera punkter. Jag genomförde enskilda samtal med all personal där jag frågade om hur det kommungemensamma arbetet uppfattats och vilka förändringar i undervisningen som lärarna strävade efter. I samtalen blev det tydligt att lärarna tränats att dels se reflektionens betydelse för lärandet och dels att formulera varför de arbetade som de gjorde. Syftet med att reflektera över sin egen undervisning är att få syn på aspekter av undervisningen som är viktiga för elevernas lärande. Reflektionens betydelse är väl belagd i forskningen. Hargreaves och Fullan (2012)

konstaterar att reflektion är grundläggande för professionell praktik, och att det är en förmåga som gynnas av övning och av att det görs gemensamt. De menar att reflektionen måste byggas in i människors praktik och att den måste vara strukturerad och systematisk.

Den andra delen av utvecklingsarbetet som hade fått fäste på skolan var parsamtalet. Parsamtalet syftade till att istället för att samtalet skedde mellan lärare och klass, vilket i praktiken innebar att läraren endast kommunicerar med en liten del av klassen, skedde samtalen istället mellan eleverna i par. Denna undervisning har mycket gemensamt med EPA (enskilt, par, alla) som lanserats som metod av Skolverket i samband med bland annat Matematiklyftet. Tankegångarna bygger på Vygotskis forskning om språkets betydelse för lärandet (Vygotski, 2001).

Som en del av kartläggningen gjorde jag även de första två månaderna planerade klassrumsobservationer hos samtliga lärare. Observationerna visade att lärarstaben var mycket engagerad, att relationerna mellan lärare och elever var mycket goda, men också att undervisningen innehöll för många moment där eleverna var passiva under lektionstiden och där läraren hade det största talutrymmet. Aktiviteterna i klassrummet leddes från tavlan och endast elever som räckte upp handen deltog aktivt.

Min sammanlagda bedömning efter kartläggningen var att skolan behövde vidareutveckla undervisningens kvalitet. Det krävdes beslut om målen, metoderna och vilka mätningar av effekterna av arbetet som skulle användas.

Syftet med den här artikeln är att undersöka hur rektor kan arbeta för att leda en långsiktig skolutveckling. I denna artikel försöker jag besvara tre frågeställningar:

- Hur kan rektor skapa en röd tråd i skolutvecklingen trots den komplexa och processtäta vardag som lärarna befinner sig i?
- Hur kan rektor stödja lärarna i deras undervisningsutveckling?
- Hur kan rektor mäta resultaten av skolutvecklingen?

Hur kan rektor skapa en röd tråd i skol-
utvecklingen trots den komplexa och
processtäta vardag som lärarna befinner sig i?

I en skola pågår många processer samtidigt och skolan har många olika intressenter. För att skapa en hållbar och långsiktig skolutveckling måste de som leder skolutveckling ta hänsyn till det och skapa en röd tråd som är tydlig för alla i organisationen. Hur jag arbetat för detta beskrivs nedan.

Utgå från tidigare utvecklingsarbete

Min kartläggning visade att det var det två delar av det tidigare utvecklingsarbetet som fått fäste på skolan och som kunde ligga som grund för fortsatt utvecklingsarbete. Den första delen var reflektionens betydelse för lärandet. Den andra delen var parsamtal i klassrummen.

Lärarna fick under våren 2016 göra en egen kartläggning av skolans nuläge utifrån tidigare utvecklingsarbete och elev- och föräldraenkäter. De fick, utan min närvaro, skissa vad de ansåg att vi på skolan främst behövde arbeta vidare med. Resultatet av lärarnas kartläggning gestaltas i bild 1.

Bild 1: lärarnas kartläggning av utvecklingsbehov



Lärarnas kartläggning tillsammans med min kartläggning och enkätresultat visade på sex undervisningsstrategier att arbeta vidare med. Dessa kallade vi våra sex nycklar till en god lektion:

- tydliggöra målen för eleverna
- använda parsamtal
- använda IKT
- använda kamratrespons
- tydliggöra nyckelbegrepp
- öka elevaktiviteten

Dessa nycklar bestod av strategier på skilda nivåer, men trots detta bestämde vi oss för att använda oss av dem i befintlig form och låta dem vara våra mål. Syftet var att skapa så stor igenkänning som möjligt i förhållande till lärarnas uppfattning. Vi samlade våra nycklar under ett gemensamt fokus på elevaktiva arbetssätt. Jag och arbetslagsledarna bestämde oss för att i kommande

utvecklingsarbete använda metoderna reflektion och fortsatt kollegialt lärande.

Arbeta långsiktigt avseende såväl mål som metod

Jag försökte skapa långsiktighet avseende både mål och metoder. Då båda dessa är viktiga delar i skolutveckling måste de dock hela tiden konkretiseras och utvecklas.

Skolans mål i form av nycklarna konkretiserades under 2017 i en garanti som lades på webben, se bild 2. Målen kom ifrån lärarnas egen kartläggning våren 2016 men utvecklades språkmässigt.

Bild 2: Dalslund 4-6 garanti för en god undervisning.
(<https://www.burlovssprakgaranti.se/#/schools/20>)

Dalslundskolan 4-6, Skolår 4-6

Aktivitet

Vi ska låta eleverna reflektera över frågeställningar i par och i grupp

Vi ska använda digitala lärvverktyg i undervisningen

Vi ska tydliggöra ämnesspecifika begrepp

Vi ska tydliggöra målen med lektionen och arbetsområdet

Vi ska använda eleverna som läresurser för varandra

Vi ska arbeta med elevaktiva arbetssätt

Vetenskaplig grund

Genom att eleverna får vara aktiva under lektionerna utvecklar eleverna, enligt Hattie (2009), framförallt förmågor såsom att tänka kritiskt, att arbeta experimentellt och att kunna applicera kunskaperna. Det räcker inte att eleverna har faktakunskaper; de måste kunna använda faktakunskaperna och argumentera och analysera vad det innebär. Elever, som arbetar aktivt, minns det de lärt sig bättre än elever som fått traditionell (faktaorienterad) undervisning.

Kooperativt lärande (KL) är ett sätt att arbeta där vissa

Förväntat resultat

Elevaktiva arbetssätt innebär att eleverna är producenter i högre grad och inte konsumenter. Läraren agerar som en organisatör och ledare för lärandet och inte som en förmedlare. Något förenklat kan detta uttryckas i att elever ska samtala mer istället för att lyssna. De ska producera filmklipp mer istället för att se på filmklipp. Vi förväntar oss att om eleverna i högre grad experimenterar, undersöker, analyserar och resonerar sig fram till kunskap så blir denna djupare och mer bestående, samtidigt som motivationen ökar.

Även avseende metoderna arbetade vi långsiktigt. Vi använde samma metoder varje år (se avsnitt 3.1) men utvecklade dem. Lärarna auskuterade hos varandra och den metoden utvecklades genom att lärarna tillsammans med kommunens lektor skapade ett gemensamt observationsschema som användes vid auskultationerna för att tydliggöra fokus på elevaktiva arbetssätt.

För att skapa en ökad kvalitet i det kollegiala lärandet i arbetslagen skapade jag tillsammans med förstelärarna, ett individuellt dokumentationssystem i Google Classroom där varje lärare dokumenterade hur de arbetar med sin undervisningsutveckling för att nå målen i garantin. Förstelärare och arbetslagsledare gav återkoppling på denna dokumentation för att utmana kollegornas tänkande. Även arbetslagsmötenas struktur utvecklades och undervisningsutveckling tog plats var fjärde vecka.

Ha förstahandskunskap om vardagen

Jag försökte vara ute i alla klassrum 10 minuter varje vecka. Varje morgon gick jag en runda i korridorerna för att se hur dagen startade för elever och personal. När möjlighet fanns prioriterade jag att ta rastvärdspass och ibland vikariat. Detta var strategiska prioriteringar för att ha kontinuerlig god förstahandskunskap om vardagen på vår skola och på det sättet kunna fatta kloka beslut och vara trovärdig i ledarrollen. Jag inspirerades av Törnsén (2014) som beskriver i ett avsnitt det förändringsorienterade ledarskapet och hon exemplifierar med två ledarstilar i framgångsrika skolor som återfinns i forskningen. Den ena ledarstilen tar ett stort ansvar för det nationella uppdraget och kommunicerar detta, är mer delaktig, gör fler klassrumsobservationer och har god förstahandskunskap om vardagen. Den andra ledarstilen bygger på vardagliga samtal och goda relationer med elever och lärare och skolledarskapet skapas där tillsammans med medarbetarna. Båda ledarstilarna kräver en ledare som finns närvarande i verksamheten och kan finnas med i de mindre formella situationer som en skoldag består av. Mina strategier som ledare hämtade drag av båda dessa, eftersom jag ville vara

närvarande i klassrummen och i skolutvecklingen, men också ville skapa goda relationer och delta i de informella samtalen.

Skapa samstämmighet mellan huvudmannens och skolans lokala utvecklingsarbete

Skollagen ställer krav på skolutveckling både på rektors- och huvudmannanivå. I Burlövs kommun fattade förvaltningen beslut om att det språkfokus som rätt i förskolorna sedan flera år från och med 2017 även skulle genomsyra grundskolan. Skolorna ska arbeta språkutvecklande och språkstödjande och den garanti för god undervisning som skapats har fått namnet språkgaranti. Eftersom skolans lokala utvecklingsarbete också strävar efter att eleverna ska få en aktiv, rik och mångsidig användning av sina språk i olika former fanns ingen motsättning mellan insatserna. Därför fortsatte jag att benämna vårt utvecklingsfokus elevaktiva arbetssätt istället för att byta och kalla det språkutvecklande arbetssätt. Jag klargjorde min tolkning av hur elevaktiva arbetssätt och språkutvecklande arbetssätt hänger samman. På samma sätt valde jag inledningsvis att använda begrepp (parsamtal och reflektion) från den föregående kommunikationsarbete utvecklingsinsatsen för att på så vis tydliggöra att skolans lokala utvecklingsarbete var en fortsättning på tidigare arbete.

Håkansson och Sundberg (2016) beskriver i sina tio riktningsskildringar för skolutveckling att olika aktörers ansträngningar behöver peka åt samma håll och olika nivåer i organisationen dra åt samma håll. Jag såg det som mitt uppdrag som rektor att tydliggöra detta för lärarna eftersom Burlövs kommun är en utvecklingsinriktad kommun med ett starkt driv framåt från huvudmannens håll. För att lärarna skulle känna att alla insatser var koncentrerade mot samma mål behövde jag skapa samstämmighet mellan huvudmannens utvecklingsinsatser och skolans lokala.

Ha ett smalare fokus

Jag strävade efter att smalna av fokus och hitta de viktigaste utvecklingsbehoven. Många processer i en skola går inte att välja bort men genom att göra aktiva val för hur mycket energi vi lägger ner i respektive process kan vi skapa verklig förändring inom det området. När fokus väljs är det därför oerhört viktigt att fokusarbetet bidrar till kvalitetsförbättringar i flera av skolans processer. Dalslundskolan 4-6 behövde precis som många andra skolor i Sverige arbeta med ökad studiero och minskat antal fall av kränkande behandling. Skolinspektionens rapport (2016) konstaterar att elevers passivitet i klassrummet är en av de största faktorerna till att eleverna stör undervisningen. Detta stärkte min uppfattning att vi valt rätt fokus i att arbeta med elevaktiva arbetssätt.

Hur kan rektor stödja lärarna i deras undervisningsutveckling?

Ha olika metoder för undervisningsutveckling

Målet med vårt arbete var att lärarna skulle utveckla sin undervisningspraktik och öka användningen av elevaktiva arbetssätt med sina elever. Jag som rektor behövde hitta metoder för att facilitera denna utveckling hos lärarna. Jag valde följande metoder som beskrivs mer utförligt nedan:

- skriftliga reflektioner
- lektionsobservationer hos varandra
- undersökning av egen praktik (den s k portföljen)
- skriftlig återkoppling från mig

Parallellt med detta fick lärarna fortbildning och diskuterade undervisningsutveckling i arbetslagen.

Lärarna skrev reflektioner till mig om hur de arbetade med elevaktiva arbetssätt, en reflektion inför medarbetarsamtalet och en i slutet av läsåret.

Lärarna genomförde lektionsobservationer hos varandra varje termin och studerade faktorer som är viktiga för att möjliggöra elevaktivitet. Därefter skrev de en reflektion

som lämnades till mig. Värdet av kollegiala observationer beskrevs av lärarna som stort. Även forskningen pekar ut det som en god metod. Larsson & Löwstedt (2010) går så långt i sina slutsatser som att säga att en av sex nödvändiga förutsättningar för skolutveckling är att lärares arbete synliggörs för varandra och de emfaserar att det verkar ge väsentligt större effekt om lärare studerar varandra i arbete än om de berättar om sitt arbete för varandra.

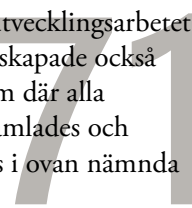
Varje lärare gjorde en gång per läsår en undersökning av sin egen praktik, av en lektionssekvens om fem lektioner med en frågeställning kopplad till elevaktivitet. Därefter sammanställde läraren sina reflektioner och slutsatser skriftligt och dessa diskuterades med kollegorna på ett seminarium lett av mig. Detta kallades lärarens portfölj. Varje lärare fick skriftlig återkoppling av mig på sin portföljsammanställning. Jag gav också skriftlig återkoppling till lärarna i matrisform efter lektionsbesök utifrån indikationer som är viktiga i det elevaktiva klassrummet.

Skapa stödstrukturer

Under mitt andra år på skolan framkom det att det som för mig var en tydlig röd tråd i skolutvecklingen var rörigt för lärarna. Jag prövade då att på olika sätt skapa stödstrukturer för att öka tydligheten.

Först gjorde jag en längre presentation där jag beskrev hur processen från tidigare utvecklingsarbete övergått i nuvarande arbete samt hur nycklarna utvecklats. Jag beskrev hur jag såg på de olika metoderna vi använde för att utmana och stödja lärarna i sitt utvecklingsarbete. Syftet var att skapa sammanhangsmarkörer och igenkänning hos lärarna vilket skulle möjliggöra för dem att se den långsiktiga utvecklingsprocessen.

Jag skapade ett tydligare kalendarium där utvecklingsarbetet och de deadlines som fanns stod med. Jag skapade också en medarbetarplattform i Google Classroom där alla instruktioner, inlämningar och deadlines samlades och målen med utvecklingsarbetet tydliggjordes i ovan nämnda garanti för god undervisning.



Det är viktigt att inte underskatta behovet av gemensamma mål och stödstrukturer för att synliggöra mål och metod. Timperley (2013:98) skriver att en ledare bör ”interagera med lärare och utveckla relevanta material, rutiner och strukturer som främjar lärande”.

Skapa parallellprocesser mellan lärarnas lärande och elevernas lärande

Jag försökte skapa parallellprocesser mellan lärarnas eget lärande och deras arbete med att öka elevernas lärande. Skolans strävan har varit att utveckla elevaktiva arbetssätt och ge eleverna mer aktivitetsutrymme under lektionerna. På motvarande sätt försökte jag skapa läraraktiva arbetssätt och ge lärarna mer aktivitetsutrymme i personalmöten och APT. Jag använde samma strukturer i dessa möten som lärarna prövade i undervningen.

Jag har också, vid inlämningar av portföljsammanställningarna, se ovan, delat ut lärarexempel för att tydliggöra målen med uppgiften, vilket var en parallellprocess till att lärarna prövat att använda elevexempel i sin undervisning. Jag använde Google Classroom för att strukturera lärarnas inlämningar inom utvecklingsarbetet på samma sätt som lärarna använde det med eleverna. Tanken var att detta skulle skapa en trovärdighet i att alla är delaktiga i samma strävan. Det möjliggjorde också en metaanalys över lärarnas egna upplevelser när de blir agenter istället för konsumenter på personalmöten, samt över den frustration de kände när en uppgift inte har tydliga mål eller när förväntningarna på dem var otydliga. På så sätt hade vi en ingång i viktiga diskussioner om lärande.

Även värderingarna i en organisation är föremål för paralleller och en ledare för en organisation måste leva sina värderingar. Om ledaren i en organisation vill att lärarna ska ha en elevsyn som präglas av att alla elever kan och vill utvecklas med rätt förutsättningar, ett så kallat growth mindset (Dweck, 2017), så måste rektor ha samma syn på personalen. Om rektor vill att läraren ska

ha höga förväntningar på sina elever vilket forskningen visar är viktigt (Hattie, 2009), så måste rektor ha höga förväntningar på sina lärare. Jag försökte granska min egen syn på medarbetarna så att de präglades av samma människosyn som jag vill ska präglade alla på skolan.

Jag lät lärarna auskultera hos varandra och ge varandra återkoppling. För att skapa en parallellprocess bad jag mina rektorskollegor och min chef att auskultera hos mig och ge mig återkoppling. Syftet med detta var förutom att det främjade min egen utveckling, att lärarna skulle se att jag hade förtroende för metoderna och befann mig i en egen lärprocess.

Hur kan rektor mäta resultaten av skolutvecklingen?

Att mäta effekter av skolutveckling på kort tid var svårt och det var svårt att påvisa vilka insatser som lett till eventuella effekter. Jag har dock vissa konkreta mätningar som kan användas för att påvisa resultat.

I maj 2017 utförde Skolinspektionen tillsyn av Dalslund 4-6 avseende sex områden:

- undervisning och lärande
- extra anpassningar och särskilt stöd
- bedömning och betygsättning
- trygghet, studiero och åtgärder mot kränkande behandling
- förutsättningar för lärande och trygghet
- styrning och utveckling av verksamheten

Denna tillsyn var en extern kvalitetsmätning. Efter tillsynen erbjöds jag ett återkopplingssamtal där inspektörerna angav vad de sett under tillsynen. Detta samtal var en extern bedömning som var värdefull för mig eftersom jag fick höra hur en utomstående inspektör uppfattade vår undervisning på gruppnivå. Skolinspektionens återkoppling jämfördes med de aspekter i vårt systematiska kvalitetsarbete som vi haft fokus på under de senaste åren. Jämförelser gjordes även med de slutsatser vi dragit i våra interna analyser av våra

enkätresultat. I samtalet fick jag också tillfälle att diskutera de svagheter jag och lärarna identifierat i vår organisation.

Elevernas måluppfyllelse är en viktig indikator för hur lärarnas undervisning påverkar eleverna, och är indirekt ett mått på hur skolutvecklingen fortskrider. Jag följde upp och analyserade resultaten på de nationella proven, samt andelen elever med minst betyget E i alla ämnen. Sammanställningarna skickades ut till alla lärare för diskussion i arbetslagen. Lärarna analyserade resultaten på de nationella proven för att ta fram förbättringsåtgärder inför kommande år. Jag använde också den medarbetarenkät som genomförts av personalavdelningen i Burlövs kommun vartannat år och analyserade den tillsammans med medarbetarna utifrån ett utvecklingsfokus.

Under vårterminen 2017 genomfördes en större mätning avseende indikatorer för att mäta studiero. Samtliga elever svarade på en enkät i varje ämne under en tvåveckorsperiod. Detta resultat var ett sätt för mig att mäta utvecklingens effekter. I denna mätning kunde jag se vilka aspekter som eleverna skattar lägre än andra och elevernas syn på undervisningen. Lärarna tog del av resultaten som stämde väl med den uppfattning de och jag hade sedan tidigare. Denna undersökning kommer att förfinas och göras om kontinuerligt.

Som tidigare nämnts skrev lärarna reflektioner flera gånger per läsår och dessa reflektioner speglade utvecklingsarbetet. Jag analyserade dessa utifrån följande frågeställningar:

- Hur långt har vi kommit i vår strävan att eleverna är aktiva på lektionerna?
- Vilket är vårt nästa steg i denna strävan?
- Vilka negativa effekter har vårt fokus på elevaktiva arbetssätt haft på övriga processer och vad behöver vi göra åt det?

Under höstterminen 2017 har en lärare anställd i kommunens utvecklingsavdelning arbetat på skolan för att stärka lärarna i deras utveckling. Denne lärare delgav mig sin bild av skolans läge. Jag genomförde fyra elevintervjuer för att höra elevernas upplevelser av lärarnas undervisningsutveckling. Slutligen hänvisar jag också till mina egna lektionsobservationer vilket givetvis kan ifrågasättas. Jag sammanställde mina observationer i matriser och analyserade dessa på gruppnivå för att se vilka tecken på förändring jag kunde se.

Resultat

Att mäta effekter av skolutvecklingsarbete är komplext och Lena Lindgren vid förvaltningshögskolan i Göteborg beskriver (2014) farorna med utvärdering i offentlig sektor. Hon skriver (2014:15):

Utvärdering har blivit en social norm som säger att du ska kontinuerligt vilja dokumentera, granska och övervaka dig själv, dina kollegor och ert gemensamma arbete /---/. Normen innebär, möjligen lite hårddraget, att anställda i offentliga organisationer inte längre kan – eller tillåts – lita på sin professionella kunskap och erfarenhet. /---/. Ett av de hungrigaste utvärderingsmonstren bor inom utbildningsområdet.

Trots att det inte är okomplicerat att konstatera att det finns påvisbara resultat av vår skolutveckling kommer jag nedan att visa på tecken på att en förändring har skett och att jag skapat en röd tråd i utvecklingsarbetet.

Jag genomförde under våren 2017 en enkät bland personalen som var obligatorisk för all personal med övergripande uppdrag och frivillig för övriga. Resultaten på frågan om förändringsvilja i personalgruppen fick ett medelvärde på 3,9 av 5.

I lärarreflektionerna lyfter flera lärare som arbetat länge på skolan att skolans utveckling intensifierats och att man känner att förväntningarna på lärarnas förändringskapacitet är högre. Huruvida lärarna uppskattar detta som positivt eller inte skiljer sig åt, se mer nedan.

I medarbetarenkäten svarar personalen 4,3 av 5 på påståendet ”jag vet vad som krävs av mig i mitt arbete” och 4,0 av 5 på påståendet ”Jag vet vad min närmaste chef förväntar sig av mitt arbete”. Dessa svar kan tolkas som att förväntningarna är tydliga.

En lärare skriver såhär i sin reflektion hösten 2017:

Mina förväntningar på dig är att du är nära verksamheten. Att du känner eleverna och oss anställda. När möjlighet finns att röra sig bland eleverna. Vara ett stöd när det uppstår svåra situationer men även vara ett bollplank när man har kört fast. Detta tycker jag att du löser på ett mycket bra sätt.

Citatet ovan tolkar jag som att läraren instämmer i min bedömning att det är viktigt att jag har förstahandskunskap om vardagen.

Eleverna uttrycker i elevintervjuerna samstämmigt att de upplevde att de fått större utrymme i klassrummet och att det är roligare i skolan när de nu får samtala mer med varandra och att de lär sig mer genom att samtala om de lärmål som de arbetar med. Elevintervjuer kan vara en bra metod, men ska helst göras av någon utomstående för att trovärdigheten ska vara högre.

Vid mina lektionsobservationer använde jag indikatorer för att studera fokusområdet. Nedanstående indikatorer användes:

Indikator 1:
Lektionens mål är synliggjorda för eleven

Indikator 2:
Läraren använder eleverna som läresurser för varandra

Indikator 3:
Läraren har ett lektionsupplägg som aktiverar eleverna

Indikator 4:
De aktiviteter som genomförs leder mot lektionsmålen.

Då endast indikator 1 var gemensam kunde jag endast mäta effekter i den. Jag kunde se en väsentlig skillnad i antalet klassrum där målen var synliga, från i princip inga alls, till de allra flesta. Mina anteckningar från 2016 såg till exempel ut som nedan:

Indikator 1: Målen med lektionen synliggörs med en grön inringning: Goal of todays lesson: start filming. Do at least two scenes. Saknas koppling till läroplan. Mål för aktiviteten.

Indikator 1: Målen med lektionen synliggörs genom exemplet 37,6+19,65 om vikten av mellanled. Ej explicit uttryckt vare sig i form av förmågor eller centralt innehåll.

De lärare som 2016 försökte ange lektionsmål, beskrev snarare aktiviteter. Vid observationerna 2017 hade det utvecklats och anteckningarna kunde se ut som nedan:

Indikator 1: Läraren börjar lektionen med att återknyta till föregående lektion. Syftet står på tavlan, kopplat till läroplanen. I slutet av lektionen återknyter läraren till lektionens syfte och i vilken grad eleverna lärt sig detta.

Detta arbete behöver fortsätta utvecklas då det fortfarande beskrivs aktiviteter istället för centralt innehåll som bearbetas eller förmågor som tränas.

Vi har genomfört märkbara förändringar i skolmiljön. Klassrumsmöbleringen har förändrats. Tidigare var ett par klassrum möblerade så att eleverna satt en och en och de flesta i traditionella rader med eleverna placerade två och två. Idag är de allra flesta klassrummen möblerade i grupper för att kunna arbeta mer elevaktivt.

Analys av lärarreflektionerna visade att de uppfattat mina försök att stödja dem. Nedan återfinns två exempel på lärarreflektioner från hösten 2017:

Jag tycker att det har blivit tydligare gällande vad vi ska göra när vi har fått en planering som gäller

för hela terminen och att du har samlat flera av uppgifterna i Google Classroom. Man vet långt innan vad som händer längre fram.

Detta läsår upplever jag att vi har utvecklat ännu tydligare strategier för vår skolutveckling. Upplägget med Google Classroom tror jag kommer underlätta mycket och det kommer göra det tydligare för alla kollegor att vara involverade i vårt kvalitetsarbete.

Som framgår av dessa båda citat har stödstrukturerna underlättat för lärarna genom att påvisa sammanhang mellan de olika aktiviteterna.

Återkopplingen från rektor lyfts fram som en positiv metod för utveckling. En lärare skriver: ”du har en aktiv roll i vår skolutveckling när du besöker våra klassrum och gör observationer. Feedbacken man som lärare får är uppskattad och får en att reflektera över sin egen undervisning.”

Lärarna lyfte i sina reflektioner fram de olika sätten att arbeta. Exempel ur reflektionerna var följande: ”jag tycker att vi har många olika kanaler där vi får feedback, både kort i det dagliga arbetet och i de reflektioner och annat som vi arbetat med” och ”våra auskultationer ger bra feedback och jag tycker det är en bra lösning”. Att lärarna spontant i sina reflektioner lyfte upp de olika metoderna som vi använde stärker tolkningen att detta upplevdes som positivt.

Skolinspektionen kunde vid sin tillsyn våren 2017 konstatera att lärarna arbetade med att aktivera eleverna på flera olika sätt och gjorde bedömningen att skolan uppfyllde författningarna inom alla de granskade områdena. Inspektörerna visade vid återkopplingen med mig en nyfikenhet för vilka arbetsmetoder som implementerats då de kunde se att eleverna aktiverades i grupper på ett strukturerat vis. Denna metods främsta styrka är att det var en kvalitativ extern bedömning.

Våra ansträngningar att utveckla undervisningen har ännu inte gett avtryck i form av ökad måluppfyllelse hos eleverna. Resultaten på de nationella proven gav ingen tydlig riktning då resultaten i engelska höjts från 15,0 till 15,6 men svenskan sänkts på motsvarande sätt från 13,8 till 13,3. Resultaten på de nationella proven i matematik uppvisade ingen trend. Andelen elever som nådde målen i alla ämnen har minskat något från 91,5 till 89,1. En förklaring till detta kan vara att kommunens skolor tappade elever till fristående skolor i Lund. Måluppfyllelsen är en indikator vi kommer följa över tid med förhoppningen att vi kan se en utveckling över tid.

Diskussion och slutsats

I diskussionen använder jag Håkanssons och Sundbergs (2016) tio riktningssvisare för att kunna dra slutsatser av de insatser jag gjort och de resultat dessa lett till. Jag har genom att vara noggrann med att använda inramningar och begrepp som personalen känner igen, skapat samstämmighet mellan huvudmannens kvalitetsarbete och skolans lokala. Burlövs vision (riktlinje 1) har på så vis knutits till våra mål vilket skapar möjligheter för ett långsiktigt arbete.

Jag försökt skapa ett *tydligt pedagogiskt ledarskap* (riktningssvisare 2) genom att ständigt kommunicera de aspekter av undervisningen som vi fokuserar och genom att de mätningar vi gör görs med avstämning mot detta fokus. Jag har tydliggjort mina förväntningar på lärarens arbete genom att ge skriftlig återkoppling på flera olika delar av deras arbete, vilket reflektionerna visar att de uppskattat. Den kartläggning jag gjorde när jag började på skolan visade på skolans position och gav mig ett *kvalitativt underlag* (riktningssvisare 3) att arbeta vidare utifrån. I både reflektioner och i arbetet med portföljen är det centrala att läraren reflekterar kring sin egen undervisning i förhållande till elevaktiva arbetssätt. Jag har målmedvetet sett till att alla reflektioner lärarna skriver rör skolans huvudprocess, *att utveckla undervisningen* (riktningssvisare 4) och elevintervjuerna bekräftar att en sådan utveckling skett.

Jag har på olika sätt försökt *främja och stödja lärarens lärande* (riktningssvisare 5). Genom arbetet med portföljen prövar läraren hypoteser i sin egen undervisning och reflekterar kring dem för att få syn på sin egen progression. När lärarna auskulerar hos varandra speglar de sin egen undervisning i det de observerar utifrån elevaktiva arbetssätt. Genom att jag även synliggör rektors lärande genom att arbeta med parallellprocesser tänker jag att ökar möjligheten att skapa en lärande organisation på hela skolan. "Elevens lärande är ofta en spegel av lärares lärande" (ibid, 2016:256) och på samma sätt är sannolikt lärarnas lärande en spegel av rektors lärande.

Skolans arbete med *kontinuerlig fortbildning* (riktningssvisare 6) och *kollegialt lärande* (riktningssvisare 7) genom samtalsgrupper i arbetslagen är inte så kontroversiella och har därför inte berörts djupare i denna artikel.

Genom att tydliggöra sammanhang, mål och metoder på ett strukturerat sätt har jag försökt skapa en *tydlig ledningsstruktur* (riktningssvisare 8) där stöd, lyssnande och tillit är viktiga komponenter. Analyser av reflektioner och medarbetarenkät visar att jag på detta sätt tydliggjort förväntningarna på lärarna. Genom att systematiskt och kontinuerligt observera undervisning och ta del av lärarnas tankar om undervisning har jag kunnat följa upp förändringsarbetet för att pröva om mål och metoder behöver omformuleras. Genom denna *lärande bedömning* (riktningssvisare 9) har jag haft bättre underlag för kommande steg i utvecklingsprocessen.

Jag har försökt implementera utvecklingsarbetet på ett klokt sätt (riktningssvisare 10). Författarna (ibid) menar att framgångsrika strategier behöver arbetas in i skolans ordinarie verksamhet och i organiseringen av densamma. Vi har gjort detta genom att ha långsiktighet och kontinuitet i mål och metoder och att hela tiden sträva efter lärarens reflektion över sin praktik.

En slutsats jag drar av mitt arbete hittills är att utvecklingsinsatsernas fokus måste väljas med stor omsorg då en organisation endast orkar med ett prioriterat fokusområde. Vårt val att arbeta med elevaktiva arbetssätt valdes initialt utifrån min kartläggning av medarbetarnas beskrivning av historien, av föräldrar och elevers enkätsvar och av mina lektionsobservationer då jag var ny på skolan. Efterhand som arbetet fortskridit har jag sett ytterligare värden av detta fokusområde då det dessutom stärker klassernas gruppkänsla och ökar elevernas ansvar för sina kamraters prestationer. När Skolinspektionen lyfter upp passivitet hos elever som en faktor vid dålig studiero, stärkte det ytterligare min övertygelse. En ytterligare viktig vinst med att arbeta med elevaktiva arbetssätt är att när lärarna skapar fler samtalsytor eleverna emellan blir möjligheterna till anpassningar i klassrummen fler då lärarens tid frigörs och kan användas mer flexibelt till de elever som är i behov av en anpassad undervisning.

En annan slutsats är att utmaningen för mig som pedagogisk ledare blir att hantera den stress det skapar hos vissa lärare när jag är tydlig med de förväntningar jag har på medarbetarna. Andra lärare å andra sidan uppskattar utvecklingsklimatet och tempot. Detta riskerar att dra isär lärarkollegiet i två läger, de som med lust och energi tagit sig an utvecklingsinitiativen och de som tycker att det inte är nödvändigt att utveckla undervisningen. Detta behöver jag förebygga.

Jag kan också i efterhand konstatera att jag funderade mer över vad vi borde göra än hur vi skulle kunna påvisa resultatet av våra aktiviteter. Det har blivit tydligt för mig hur svårt det är att mäta kvalitativa, tillförlitliga resultat i långsiktiga processer och att jag bör lägga mer tid på att reflektera kring detta. Det svåraste för mig hittills har varit att hitta balansen i att både vara närvarande i vardagen och samtidigt vara strategisk och reflekterande. Jag behöver fortsätta hitta sätt att vara mer strategisk i min tidsanvändning och i min kommunikation.

Att skapa långsiktig skolutveckling kräver hela tiden att ledningen har god kännedom om var styrkor och förändringsbehov finns i organisationen. Rektor får inte underskatta svårigheterna för lärarna att i en komplex vardag hitta den röda tråden i utvecklingsarbetet. Benämningen av olika aktiviteter är central för att skapa sammanhang och förståelse. Risken är annars att lärarkollegiet endast uppfattar en rad av aktiviteter som inte hör ihop. Jag som rektor behöver hela tiden förstärka utvecklingsarbetet genom att skapa parallellprocesser så att jag arbetar på samma sätt med lärarna som de ska arbeta med eleverna och genom att utveckla mitt eget lärande med samma metoder som lärarna utvecklar sitt. Detta blir särskilt intressant när metoden inte lyckas och mitt agerande vållar frustration hos lärarna på samma sätt som deras agerande kan vålla irritation hos eleverna. Detta ger upphov till intressanta metaanalyser.

Utmaningen för mig och för mina medarbetare blir nu att fortsätta utvecklingen i en balanserad takt så att alla känner att de har förutsättningar och stöd för att ta sitt eget nästa steg samtidigt som vi fortsätter gå åt samma håll.

Referenser

Dweck, Carol. (2017). *Mindset: du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.

Hargreaves, Andy & Fullan, Michael. (2012). *Professionellt kapital – att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hattie, John. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

Håkansson, Jan & Sundberg, Bo. (2016). *Utmärkt skolutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lindberg, Lena. (2014). Nya utvärderingsmonstret. Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn. Lund: Studentlitteratur AB.

Larsson, Pär & Löwstedt, Jan. (2010). *Strategier och förändringsmyter – ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

Robinson, Viviane. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.

Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB.

Törnsén, Monica. (2014). Rektors förändringsledarskap. I Jonas Höög & Olof Johansson (Red.), *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vygotski, Lev. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Skolinspektionen: Skolans arbete för att säkerställa studiero 2016-06-01. Diarienummer 2015:1405

Skollag (2010:800)

Burlövs kommuns Språkgaranti: <https://www.burlovssprakgaranti.se/#/schools/20>, hämtad 171201.

Ann-Charlotte Gavelin Rydman, artikel Dagens samhälle: <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/oekad-brist-pa-skolledare-nytt-hot-mot-skolan-26726>. Hämtad 171210



Skolarbete och gymnasieelevers upplevda stress

Nyckelord: Stress, elever, gymnasiet, fokusgruppsintervjuer, datagrundad skolförbättring

Författare: Camilla Christensson, Elisabeth Anderberg, Fredrik Andersson, Anna Edqvist, Martin Gustavsson, Eva Haas, Joakim Vasiliadis och Anna Ponnert

Sammanfattning

Syftet med vår studie var att ta reda på vad som stressar eleverna på vår gymnasieskola, för att i förlängningen kunna sätta in åtgärder för att minska deras upplevda stress. Tidigare enkäter hade visat att många av dem kände sig stressade efter skoltid på grund av skoluppgifter som till exempel läxor, prov och inlämningar. Vi ville få en djupare förståelse och valde därför att genomföra en kvalitativ studie där vi intervjuade elever i fokusgrupper med representanter från ekonomi-, samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammen. Vår utgångspunkt var att det fanns ett samband mellan typen av skoluppgift samt genomförandet av dessa och elevernas upplevda stress. Resultatet visade att inlämningsuppgifter och liknande öppna uppgifter stressade mer än andra skoluppgifter. Detta visade sig bero på att eleverna ofta upplevde det svårt att komma igång med uppgifterna och att veta när de var klara med dessa. Generellt bidrog framförallt osäkerhet om vad som krävs och otydliga instruktioner, anhopningar av skolarbete, samt ineffektiv lektionsanvändning till upplevelsen av stress.

Författarpresentation

Elisabeth Anderberg, Fredrik Andersson, Camilla Christensson, Eva Haas och Joakim Vasiliadis är legitimerade gymnasielärare och arbetar på Katedralskolan i Lund. Elisabeth undervisar i engelska, Fredrik undervisar i samhällskunskap och psykologi och är utvecklingsledare i psykologi, Camilla undervisar i kemi och medicinsk orientering, Eva undervisar i biologi, naturkunskap och medicinsk orientering och Joakim undervisar i engelska och tyska.

Anna Edqvist och Martin Gustavsson är skolledare och arbetar på Katedralskolan i Lund. Anna är biträdande rektor för ekonomiprogrammet och var vid studiens början även biträdande rektor för samhällsvetenskapsprogrammet och Martin är biträdande rektor för naturvetenskapsprogrammet. Anna Ponnert är lektor i moderna språk och arbetar på Gymnasieskolan Spyken i Lund. Anna har varit coach för analysgruppen på Katedralskolan.

Författarnas tack

Vi vill framföra ett tack till Maria Simbotin för aktivt deltagande i början av studien, då vi genomförde fokusgruppsintervjuerna och transkriberade samtalen. Framförallt vill vi tacka eleverna som tog sig tid att delta i fokusgruppsintervjuerna och därmed gav oss möjlighet att få en djupare förståelse för vad som stressar dem.

Bakgrund

Eleverna är skolans huvudpersoner, och till skolans uppgift hör att främja elevernas utveckling både mot uppställda kunskapsmål och mot läroplanens mål om trygga individer som aktivt deltar i samhällslivet (Skolverket, 2011). Det är en utbredd uppfattning bland skolans personal att elevernas stress hämmar utvecklingen mot läroplanens mål. När möjligheten gavs att undersöka en frågeställning med vetenskapliga metoder valde vi därför att undersöka elevernas upplevda stress i förhållande till skolarbete.

Lunds ungdomsenkät LUNKEN med frågor om skola, fritid och hälsa riktar sig till elever i årskurs 5 och 8 i grundskolan samt årskurs 2 på gymnasiet. Enligt resultat från LUNKEN våren 2015 (Aldrin, Möller & Olsson, 2015) framgick att många gymnasieelever i årskurs 2 på vår skola kände sig stressade efter skoltid på grund av skoluppgifter som till exempel läxor, prov och inlämningar. Upplevelsen skiljde sig mellan elever på olika program. Det var 82 % av eleverna på ekonomiprogrammet, 79 % av eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet respektive 50 % av eleverna på naturvetenskapsprogrammet som kände sig stressade efter skoltid *flera gånger i veckan* eller *varje dag* på grund av skoluppgifter¹.

Även andra studier har visat att elever känner sig stressade av skolarbete. Vart fjärde år genomför Folkhälsomyndigheten en studie om skolbarns hälsovanor bland 11-, 13- och 15-åringar. Undersökningen genomförs med enkäter med frågor om hälsa, levnadsvanor, sociala relationer samt skola i årskurs 5, 7 och 9. Av de 2840 15-åriga elever som besvarade enkäten 2013/14, kände sig nära hälften *ganska mycket* eller *mycket stressade* av sitt skolarbete (Folkhälsomyndigheten, 2014)².

Statistiska centralbyrån visade att 80 % av drygt 820 intervjuade gymnasieelever kände sig stressade i skolan på grund av läxor och prov, höga krav på sig själva eller från föräldrar och lärare eller för lite tid mellan lektionerna (Statistiska centralbyrån, 2012). Nyare statistik visade att 39 % av drygt 340 intervjuade gymnasieelever *ofta* kände sig stressade på grund av läxor eller prov (Statistiska centralbyrån, 2016)³. Även Skolverket har låtit intervjua elever om deras attityder till skolan. Av drygt 1470 elever i årskurs 7-9 och i gymnasieskolan kände sig 39-57 % stressade i skolan *varje dag* eller *minst en gång i veckan* på grund av läxor/hemuppgifter, prov, egna krav och förväntningar när det gäller skolarbete/skolprestationer samt betyg (Skolverket, 2016)⁴. I ett examensarbete i psykologi undersöktes den upplevda stressnivån hos gymnasieelever i årskurs 2 och 3 (Mlinar & Neving, 2016). Av 179 elever upplevde 68 % en hög stressnivå, där framtiden och skolarbete var de områden som upplevdes mest stressande⁵.

Att vi som människor har en stressreaktion gör att vi kan klara av akuta situationer bra. Vi fokuserar vår uppmärksamhet och förbereder kroppen på aktivitet. Evolutionärt har vi haft stor nytta av stressreaktionen och har så i många situationer även idag. I vår studie valde vi att inte fokusera på dessa situationer utan snarare på den negativa sidan av stressreaktionen. När våra kroppar utsätts för hög stress över lång tid, så kallad kronisk stress, innebär det att vi får en mängd negativa effekter. Kronisk stress påverkar bland annat vår kognitiva förmåga så att vi får svårare att minnas och studier har visat att det kan påverka skolresultat negativt, där elever med kronisk stress uppnådde lägre betyg än elever som inte kände sig stressade eller endast övergående stressade (Schraml, 2013).

3 Övriga svarsalternativ var ibland respektive sällan eller aldrig.

4 Övriga svarsalternativ var minst en gång i månaden, mer sällan respektive aldrig.

5 Instrumentet som användes var den svenska översättningen (Andersson & Nilsson, 2008) av Adolescent Stress Questionnaire (Byrne, Davenport & Mazanov, 2007).

1 Övriga svarsalternativ var en gång i veckan, någon gång i månaden respektive sällan eller aldrig.

2 Övriga svarsalternativ var inte alls respektive lite grann.

I vår studie räknar vi elever som svarat att de är *stressade varje dag* eller *flera gånger i veckan* som kroniskt stressade.

Syftet med vår studie var att ta reda på vad som stressar eleverna, för att i förlängningen kunna sätta in åtgärder för att minska deras upplevda stress. Studierna nämnda ovan har varit kvantitativa studier som använt enkäter eller telefonintervjuer med slutna frågor med givna svarsalternativ. Vi ville istället få en djupare förståelse och valde därför att genomföra en kvalitativ studie. Vår utgångspunkt var att det finns ett samband mellan typen av skoluppgift samt genomförandet av dessa och elevernas upplevda stress på grund av skolarbete efter skoltid. Vi tänkte att olika typer av skoluppgifter är mer eller mindre vanliga på de olika programmen, vilket skulle kunna förklara skillnaden i upplevelsen av stress mellan elever på olika program.

Vi har sökt svar på vad som stressar eleverna på ekonomi-, samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammet i årskurs 2 med följande frågeställning:

- Hur beskriver elever de skoluppgifter och genomförandet av dessa som på grund av skolarbete efter skoltid bidrar till upplevelsen av stress?

Metod

I metoddelen presenterar vi hur vi har arbetat samt de teorier som ligger till grund för vårt arbete.

Vi är fem lärare och två skolledare som har följt datateam® metoden för skolförbättring (Schildkamp et al., 2016) med hjälp av en coach. Metoden går ut på att en analysgrupp bestående av lärare och skolledare på en skola följer en process med åtta steg för att kunna fatta databaserade beslut. Dessa åtta steg består av att definiera ett problem, formulera en frågeställning, samla in, kvalitetskontrollera och analysera data, tolka data och dra slutsatser som besvarar frågeställningen, vidta åtgärder samt utvärdera dessas effekt (Schildkamp et al., 2016).

Tanken med datateam® metoden är att skolan ska basera sina beslut och åtgärder utifrån en förankring i data och vetenskaplig grund.

För att besvara forskningsfrågan använde vi fokusgrupper som undersökningsmetod (Wibeck, 2010). Det är en forskningsteknik där data samlas in genom samtal runt ett ämne som bestäms av forskaren, och som används för att studera gruppdeltagarnas åsikter, attityder, tankar, uppfattningar och argument för att få en djupare förståelse. Tekniken kan användas för att följa upp kvantitativa studier som till exempel enkätundersökningar. Vi valde fokusgrupper som metod för att få en djupare förståelse för vad som utmärker de skoluppgifter som elever upplever stressar efter skoltid.

Förutsättningar

Vi var måna om att skapa en så avslappnad och trygg atmosfär som möjligt för samtalen, med tanke på att elever kan känna en beroendeställning gentemot lärare och skolledare. Som lokal valdes grupprum eller konferensrum som dels låg där yttre störmoment minimerades, dels inte hörde hemma på någon av skolans institutioner för att försöka skapa en neutral plats. Som tidpunkt valdes lektioner eller håltimmar som inkräktade så lite som möjligt på den ordinarie skolverksamheten. Vi valde att ha inbördes homogena grupper med avseende på vilket program eleverna gick på, eftersom människor som har gemensamma erfarenheter och intresseområden brukar vara mer villiga att dela åsikter med varandra och att det därmed skulle vara lättare att få ett öppet samtalsklimat (Wibeck, 2010). Eftersom vi dessutom var intresserade av att förstå skillnaden i upplevelsen av stress mellan elever på olika program, var det viktigt att ha likhet inom grupperna men olikhet mellan de olika fokusgrupperna. Samtalsledaren och observatören hade inte eleverna i undervisningen, för att ytterligare minska känslan av beroendeställning hos eleverna. Vi bjöd på fika under samtalen och eleverna fick en biobiljett som tack för sitt deltagande. Studien utfördes enligt Vetenskapsrådets God forskningssed

(2017). Eleverna informerades om att syftet med studien var att få en ökad förståelse för hur elever arbetar med olika skoluppgifter och hur elevers arbetssituation ser ut, och att det var frivilligt att delta i fokusgruppsintervjuerna. Eleverna informerades även om att alla svar skulle behandlas konfidentiellt och avidentifieras vid eventuell publicering. De fick skriva på ett informerat samtycke där de godkände att samtalen spelades in.

Det är viktigt att återkoppla resultaten till deltagarna i en fokusgrupp (Wibeck, 2010). När det gäller elevers möjlighet till delaktighet och inflytande i skolan är det stor risk att de har lämnat skolan när deras förslag genomförs, och därför upplever att deras förslag inte leder till förändring (Alerby & Bergmark, 2015). Eleverna i vår studie hann ta studenten och lämna skolan innan vi hade börjat vidta åtgärder, och hade således ingen egen vinning av att delta i fokusgrupperna. Vi skickade därför ett brev hem till eleverna efter studenten, där vi tackade dem för deras deltagande och presenterade vilka slutsatser vi hade kommit fram till och på vilket sätt skolan skulle påbörja att vidta åtgärder. Därmed hoppas vi att de kan känna att det var värdefullt att delta och att de var med och påverkade även om förändring tar tid.

Genomförande

Elever från årskurs 2 rekryterades med frivillig intresseanmälan⁶. Vi ville nå ut till alla elever, och ge dem möjlighet att delta och göra sin röst hörd, och la därför ut information om studien på skolans intranät.

Vi skapade fyra fokusgrupper utifrån antal elever per program; två grupper med elever från naturvetenskapsprogrammet och en grupp vardera med elever från ekonomiprogrammet respektive samhällsvetenskapsprogrammet. Varje grupp bestod av sex elever

6 Vi ville inte att lärare aktivt skulle fråga elever som de ansåg vara lämpliga, dels för att undvika att elever skulle känna sig uppmanade av lärare att delta (Tursunovic, 2002), dels för att undvika att det blev en snedfördelning där en viss typ av elever blev överrepresenterade.

med stratifierat urval efter kön och programinriktning⁷.

Två omgångar fokusgruppsintervjuer genomfördes med några månaders mellanrum med samma elevgrupper, samtalsledare och observatör vid båda tillfällena. Det första tillfället genomfördes en vecka när det var en intensiv period och eleverna förväntades vara som mest stressade. Eleverna på naturvetenskapsprogrammet hade nyligen haft slutprov i kursen Kemi 1 och skulle snart ha slutprov i kursen Fysik 1. Vi tänkte att det därför borde vara deras mest stressande period. Detta ville vi fånga eftersom eleverna på naturvetenskapsprogrammet enligt enkätsvaren i LUNKEN var minst stressade. Andra tillfället genomfördes då det var möjligt att följa upp samma elever.

Samtalsledaren följde en semistrukturerad intervjuguide med öppna frågor relaterade till skoluppgifter, men ingen fråga om stress (se Bilaga 1). Om eleverna inte kände sig stressade, ville vi inte leda in dem på det. Intervjuguiden innehöll även exempel på följdfrågor för att fånga sådant som inte kom upp. Fokusgruppsintervjun avslutades med en positiv fråga om när det känns som bäst i skolarbetet. Intervjuguiden modifierades inför andra tillfället dels med tydligare instruktioner till moderator dels med mer specificerade frågor samt frågor relaterade till elevernas stress (se Bilaga 2). Andra tillfället avslutades med en fråga om det fanns något skolan kunde göra för att minska upplevelsen av stress efter skoltid.

Varje samtal varade i en till en och en halv timme. Samtalen spelades in med diktafoner och transkriberades mellan transkriptionsnivå II och III (Linell, 1994), där texten delvis skriftspråksnormerades samtidigt som oavslutade meningar, upprepningar och tvekljud skrevs ned. Syftet var att återge det huvudsakliga innehållet snarare än att vara helt ordagrant.

7 De olika programinriktningarna var naturvetenskap, naturvetenskap och samhälle, ekonomi, juridik, samhällsvetenskap respektive beteendevetenskap.

Analys

Transkriberingarna fördelades så att de lästes både av de två som suttit med under fokusgruppsamtalen och av två andra. Därefter gjordes en förenklad tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) där förslag på kategorier först skapades utifrån innehållet i transkriberingarna. Dessa jämfördes sedan med forskningsfrågan och modifierades. Vi valde olika typer av skoluppgifter som huvudkategorier för att kunna systematisera hur elever beskrev skoluppgifter, och genomförandet av dessa efter skoltid, i förhållande till stress (se Tabell 1). Sedan valdes teman som förutsättningar, prestation, strategier och undervisning, och underteman till respektive tema. Slutligen valdes att även ange om det handlade om elev-, lärar- eller skolnivå. Elevcitat från transkriberingarna kategoriserades sedan enligt rubrikerna i tabell 1.

En Accessdatabas användes för att strukturera elevcitaten och lättare kunna se mönster. Utöver själva citaten och kategoriseringen, lades även information om elev, kön, program, inriktning, samtalsomgång och eventuell kommentar in för varje citat.

Efter att ha läst igenom transkriberingarna och matat in alla citat i Accessdatabasen, arbetade vi parvis med att analysera ett annat pars transkriberingar för att därigenom försöka utläsa tendenser. Vi fick en relativt heltäckande bild av vilken typ av skoluppgifter som eleverna hade och hur de genomförde dem: vilka förutsättningar de hade, vilka instruktioner och hur mycket handledning de fick, vilken tid de hade, både som lärarna gav dem och som de själva la på uppgifterna, hur de planerade och la upp sitt arbete. Eleverna pratade dock mest om inlämningsuppgifter och prov, samt allmänt om hur undervisningen var upplagd och hur provschemat påverkade dem.

Tabell 1. Indelning av olika kategorier för analys av elevcitaten från fokusgruppsintervjuerna. Antal citat inom parentes.

Uppgiftstyp	Tema	Undertema	Nivå
Inlämning (115) Labbrapport (3) Läxa (9) Muntlig presentation (34) Projekt (11) Prov (127) Seminarium (5) Slutprov/Nationellt prov (11) Uppsats i skolan (18) Ospecificerad (366)	Förutsättningar	Planering Instruktioner Handledning Tidsanvändning Tidsramar Yttre Ospecificerade	Elevnivå Lärarnivå Skolnivå Annan nivå
	Prestation	Målbild Inre krav Yttre krav Självbild Ospecificerad	
	Strategier	Studieteknik Prioriteringar Ospecificerade	
	Undervisning	Form Innehåll Motivation Ospecificerad	

Tillsammans arbetade vi sedan med att hitta gemensamma övergripande påståenden för alla fokusgruppsamtal. Följande påståenden identifierades:

- Inlämningar och prov stressar mer än övriga skoluppgifter efter skoltid
- Inlämningar stressar mer än prov efter skoltid
- Osäkerhet om vad som krävs och otydliga instruktioner vid uppgifter stressar
- Brist på studieteknik ger mer arbete efter skoltid, vilket leder till upplevd stress
- Ineffektiv användning av lektionstid ger mer arbete efter skoltid, vilket leder till upplevd stress
- Provschemat stressar

Nästa steg var att granska citaten och deras relevans för respektive påstående, ur olika perspektiv för att försöka styrka eller motsäga påståendena. Detta gjordes genom att vi gruppvis utgick från olika citat. En grupp granskade citaten kategoriserade som uppgiftstyp *Inlämning*, en grupp granskade citaten kategoriserade som *Prov* eller *Muntlig presentation* och en grupp granskade citaten kategoriserade som *Ospecificerad* uppgiftstyp. Dessa valdes för att de innehöll flest citat (se Tabell 1).

Slutligen sammanställdes resultaten gemensamt.

Resultat

I resultatdelen presenterar vi först elevernas beskrivning av stress för att få en förståelse för vad elever menar när de upplever sig stressade. Sedan presenterar vi analysresultatet, och på grund av utrymmesskäl har vi begränsat det till de påståenden som vi kunde styrka. Elevcitaten presenteras med ID-nummer där 100 är elever på samhällsvetenskapsprogrammet, 200 är elever på ekonomiprogrammet och 300 är elever på naturvetenskapsprogrammet.

Elevernas beskrivning av stress

När eleverna talade om stress beskrev de lite olika aspekter av stressen. Några lyfte den positiva aspekten av stress, att de pushade varandra att komma igång att plugga. I samtalen dominerade dock den negativa sidan av stressreaktionen. Eleverna upplevde såväl fysiska som mer kognitiva effekter av stressen, de blev nedstämda, fick humörsvängningar och sömnsvärigheter. För dem var också stress förknippat med det som orsakade stressen. De talade om vad stress var samtidigt som de beskrev varför de blev stressade, de kände att de inte räckte till och inte hade kontroll.

[Elev 103] Stress för mig är en känsla av att aldrig räcka till när du behöver det som mest.

[Elev 304] Om jag ska börja definiera stress för mig så är det nog när jag känner att jag inte hinner göra allt det som jag vill göra, antingen så, eller att jag inte hinner göra det så bra som jag vill göra.

[Elev 104] Det är bara ångest. Otroligt mycket ångest som kan visa sig i så många olika former. En ångest som man inte kan kontrollera för att du har inte kontroll över vilket betyg du kommer få. Alltså det är inte du som sätter det betyget. [...] min kreativitet dör. Jag blir otroligt grå av det.

[Elev 106] Att jag känner att, ooh det är inte tillräckligt med tid, jag har inte tillräckligt med timmar på dygnet och ja, jag blir trött, jag blir ledsen, jag blir lättretlig och jag behöver äta mycket mer, behöver sova mycket mer.

Eleverna beskrev även stressupplevelsen som kronisk:

[Elev 101] Lite som en tumör som du alltid vet är där och den liksom gnager på dig hela tiden. Det gör ont också, det är jobbigt att ha den där också kommer den och går hela tiden.

Av elevernas resonemang under fokusgruppsintervjuerna framgick hur den stress som förknippades med skoluppgifterna uppfattades. De slutsatser vi dragit i studien bygger på uttalanden om negativt uppfattad stress.

Stressar inlämningsuppgifter och liknande öppna uppgifter mer än andra skoluppgifter?

Vi sammanställde citat som styrker respektive motsäger påståendet att inlämningar stressar mer än prov. Även citat som inte uttryckligen nämnde stress togs med om de refererade till exempelvis tidsåtgång i stället. Inlämningsuppgifter, så som de genomförts för dessa elever, stressar mer, eller tar mer tid, efter skoltid än prov för de flesta elever, och det är särskilt accentuerat på samhällsprogrammet. Men det gäller inte alla elever. Så här uttryckte sig en elev:

[Elev 104] En uppsats kan du alltid bearbeta. Du kan bearbeta så länge med en uppsats, så att även fast du är nöjd med den finns det alltid något du kan peta på och det gör att det tar mycket mer tid. Till ett prov pluggar du så mycket du känner för och sedan lägger du ner. Du vet inte vilka frågor du ska få medans uppsatsen är så självklar vad du ska skriva. Jag tycker också mycket bättre om prov. Jag har också hellre uppsatsskrivningar i skolan på plats och skriver dom där för att då har du lite tidspress på dig och du ska ha levererat en uppsats efter kanske två, tre timmar liksom.

Vi letade efter citat som beskrev vad som stressar efter skoltid när det gäller inlämningar. Vi fann citat från elever fördelade på alla tre programmen. Dock kom de flesta citaten från elever på samhällsvetenskapligt program, det program som också anses ha störst inslag av inlämningsuppgifter. Eleverna beskrev inlämningsuppgifter som uppsatser som ofta är utredande eller analyserande och som kan innehålla fakta som måste samlas in och sammanställas.

Det var främst två aspekter som lyftes i beskrivningarna: svårigheten att komma igång i tid och känslan av att aldrig känna att man är klar. En elev beskrev svårigheterna att komma igång med en uppsats som ska lämnas in så här:
[Elev 103] sitta hemma och veta att om två veckor ska den här vara inlämnad. I alla fall jag blir lätt då, två veckor, det är lugnt, jag kan börja på den imorgon och

imorgon och imorgon och sedan är det ändå det att jag sitter, nu ska den här vara färdig om tre timmar. Nu måste jag göra den på bussen istället för i skolan eller hemma.

Många uttryckte att det är svårt att bli klar.

[Elev 201] Inlämningar tycker jag är lite jobbigt ibland. Jag blir liksom aldrig klar. Man kan sitta och finslipa, och finslipa och finslipa. [...] Jag lägger mest tid på uppsatser. Jag känner mig som sagt aldrig klar. Det känns verkligen som att jag kan ändra och flytta om, skriva mer och ta bort hela tiden.

[Elev 103] Etthundra procent, alltså jag har aldrig blivit färdig med en uppsats, utan jag har bara nått deadline. Alltså för det är så det är med dom uppgifterna, alltså av naturen kan du hålla på att skriva fjorton sidor till liksom bara för att du kan.

Stort eget ansvar i kombination med otydliga instruktioner beskrev en elev så här:

[Elev 306] jag tycker jag blir stressad av fria uppgifter för att då ligger det stora ansvaret hos dig och då är ju instruktionerna väldigt öppna och du har inga direkta krav utan bara riktlinjer. Jag tänker även att, du vet liksom inte var man ska placera ribban, hur mycket ska jag argumentera, hur djupt ska jag analysera etcetera.

Det förtjänar att nämnas att en elev lyfte att en omfattande inlämningsuppgift med tydlig mall var nyttig trots att den var jobbig, eftersom mallen kunnat användas till fler inlämningsuppgifter. En av de elever som inte gav stöd för påståendet menade att stressen faktiskt minskade av att själv ha ansvar för att planera arbetet.

Vi har även tittat på vad som kom fram under intervjuerna om elevernas syn på labbrapporter, projekt och uppsatser i skolan. Under intervjuerna berörde eleverna endast vid tre tillfällen labbrapporter, och de framställdes vid dessa tillfällen inte som en källa till stress efter skoltid. De beskrevs antingen som små eller som att man visste vad man skulle göra.

Eleverna gav uttryck för prioriteringar som ett sätt att hinna med. De prioriterade mellan olika skoluppgifter såsom prov, inlämningar och läxor. En tendens vi iakttagit är att eleverna genomgående prioriterade inlämningar och prov framför läxor.

Sammantaget upplevdes inlämningar och liknande öppna uppgifter som mer stressande än övriga skoluppgifter.

Bidrar osäkerhet om vad som krävs och otydliga instruktioner till känslan av stress?

Även om eleverna inte nämnde hur upplevelsen av stress efter skoltid påverkades av oklara instruktioner var det tydligt att elever lyfte oklara instruktioner som ett problem, gav goda exempel på klara instruktioner och framförde önskemål om klara instruktioner. Så här formulerade sig en elev:

[Elev 104] Omfånget är väldigt stort för vad man kan välja att skriva om och det kan vara, skriv om typ vad ni vill bara det rör jämställdhet på något sätt. Det var typ så. Sedan fick vi instruktioner om hur man skriver en vetenskaplig uppsats. Han gick igenom det på tavlan och visst, det var bra, men vi fick aldrig det nerskrivet på papper och det var ingen vägledning på något sätt. Antal sidor och betygskriterier fanns inte med. Det är en sådan klassisk grej, när inte betygskriterierna finns med så är det så otroligt svårt att veta vad man ska sikta in sig på för det finns ganska många betygskriterier att uppfylla...

Ett positivt exempel beskrevs så här:

[Elev 106] Det var på ett papper, här är instruktionerna, såhär, såhär, såhär, dom här kriterierna, gör detta, detta. Det är jättetydligt. Vi har haft dom instruktionerna ända sedan vi började med det här arbetsområdet dessutom.

Både instruktioner om genomförandet, ramar och innehåll, och tydlig information om vad som krävs, till exempel

betygsmatris, hade betydelse. En del av detta kopplar till elevernas målbild och att de helst ville veta hur det kommer att gå innan examinationen är genomförd.

Leder ineffektiv användning av lektionstid till upplevd stress på grund av mer arbete efter skoltid?

Vi fann relativt få citat som lyfte tidsanvändning av lektionstid. Några elever hade svårt att utnyttja lektionstiden, och någon tyckte att läraren inkräktade på den avsatta tiden.

[Elev 102] när det är en lärargenomgång så tycker jag absolut att man kan utnyttja det, eller då funkar det bra för mig i alla fall. Men när det är så att läraren säger att den här lektionen kan ni utnyttja genom att jobba själva, då funkar det inte så bra. Jag har väldigt svårt att koncentrera mig då för när det blir som att nu ska du sätta dig och göra detta, då funkar det inte för mig.

Arbetet med skoluppgifter efter skoltid är inte frikopplat från vad som sker under skoltid. Elever gav uttryck för att lektioner som inte gav tid för skoluppgifter försköt arbetsbördan till kvällar och helger. Så här uttryckte sig en elev:

[Elev 202] Jag tror verkligen på learning by doing. Jag kan inte fokusera en och en halv timmes lektioner på att bara sitta och anteckna på en vit PowerPoint med svart text. [...] Då får man inte chans att jobba och lära sig på lektionerna, utan då måste man sitta hemma.

Lektionstid som används till skoluppgifter är emellertid inte självklart effektiva. Uppgifter blir inte klara bara med hjälp av tid, de måste göras också. En elev beskrev det på följande sätt:

[Elev 103] jag jobbar som bäst när jag är i ett område där det finns en lärare som lätt kan ta kontroll över situationen ifall det spårar ur. Och jag har lätt att spåra ur när jag inte har den sorts reglering.

Vissa elever önskade mer förberedelse i skolan inför prov. En elev menade att hur eleverna agerar i skolan spelar roll, följer man med innebär det mindre arbete efteråt. Användningen av lektionstiden är viktig och påverkar hur mycket skolarbete eleverna får efter skoltid, men eleverna hade olika åsikter om vad som är effektiva lektioner.

Stressar provschemat?

Vår skola har ett provschema där prov för de olika klasserna ligger inlagda. Eleverna i vår studie hade starka men olika åsikter om det. En del ville att provschemat skulle vara flexibelt, andra ville att det skulle vara fast så att de visste vad som gällde. En del ville ha flera mindre prov, medan andra hellre ville ha få större prov. De var dock ense om att provschemat var viktigt och att alla examinationer skulle synas i provschemat, både mindre uppgifter likväl som inlämningsuppgifter, för att de skulle kunna se helheten.

[Elev 101] Vår klass tror jag hade sju saker den här veckan, men det var typ en sak som stod på provschemat och det var naturprovet vi hade i onsdags. Det står att vi inte har någonting, men vi har det ändå och det känns väldigt underligt.

Framförallt var de ense om att anhopningar av skoluppgifter stressar. Eleverna upplevde att de fick mycket att göra på kort tid, vilket bidrog till att de hade svårt att komma igång med uppgifterna i tid.

[Elev 306] det som framförallt stressar mig är nog när vi ska skriva saker alltså typ som vi gör nu i samhällskunskapen, jag var typ jätte jätte stressad förra veckan för att vi hade en analys i svenska och i engelska och i samhäll och det är framförallt väldigt stressigt innan man har kommit igång och då så typ såhär går man bara runt och har ångest när man kan liksom inte göra något åt det för man har inga idéer eller så. Eh ... så det tycker jag är det jobbigaste

Eleverna upplevde även att de inte kom till sin rätt, att de inte fick möjlighet att prestera på den nivå som de egentligen tycker att de skulle kunna.

[Elev 301] den enskilda uppgiften känner jag inte stressar mig, men när man väl lägger på många saker samtidigt [...] alltså då börjar jag känna att, jag kan inte prestera det bästa på varje sak, så det jag känner, det blir inte bra för mig.

Det är inte provschemat som stressar, utan anhopningen av skolarbete.

Slutsatser

Vi har dragit följande slutsatser om faktorer som våra elever menar påverkar den upplevda stressen efter skoltid:

1. Inlämningsuppgifter och liknande öppna uppgifter stressar mer än andra skoluppgifter. Eleverna anger att de ofta upplever det svårt att komma igång med sådana uppgifter, och att de har svårt att veta när de är klara med dem.
2. Osäkerhet om vad som krävs och otydliga instruktioner bidrar till känslan av stress. Både instruktioner om genomförandet (ramar och innehåll) och tydlig information om vad som krävs (till exempel betygsmatris) har betydelse.
3. Anhopningar av skolarbete stressar. Eleverna upplever både att de får mycket att göra på kort tid och att de skulle kunnat prestera bättre om tiden fanns.
4. Ineffektiv lektionsanvändning stressar. Både elevernas och lärarnas användande av tiden är viktig för om det leder till upplevd stress.

Diskussion

Tidigare studier har generellt visat att elever känner sig stressade av sitt skolarbete (Folkhälsomyndigheten, 2014; Mlinar & Neving, 2016), där läxor och prov är en bidragande orsak (Skolverket, 2016; Statistiska centralbyrån, 2012, 2016). Vi ville få en djupare förståelse för vad som stressade våra elever, och hade som utgångspunkt att olika skoluppgifter bidrar olika mycket till deras upplevda stress.

Vi fick svar på vår frågeställning:

- Hur beskriver elever de skoluppgifter och genomförandet av dessa som på grund av skolarbete efter skoltid bidrar till upplevelsen av stress?

I våra fokusgruppsintervjuer beskrev eleverna vad det är med skolarbetet som bidrar till deras stress. Av den typ av skoluppgifter som de hade var det framförallt inlämningsuppgifter och liknande öppna uppgifter som stressade. De beskrev dessa uppgifter som uppsatser som ofta skulle vara utredande och analyserande, och ibland även innehålla sammanställning av fakta från olika källor. Det som framförallt bidrog till stressen var att eleverna hade svårt att komma igång med dessa uppgifter, och att de hade svårt att veta när de var klara med dem. Till viss del hängde detta samman med osäkerhet om vad som krävdes och uppfattningen att instruktionerna var otydliga.

Deras beskrivningar är inte överraskande men skapar en del nya frågor som är intressanta för skolor. Om inlämningsuppgifter stressar, kan vi då ta bort dessa för att eleverna ska bli mindre stressade? Inte om vi tar vårt uppdrag på allvar. I examensmålen för ekonomi-, samhällsvetenskaps- och naturvetenskapsprogrammen står liknande formuleringar om att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att förstå och förklara komplexa frågor, identifiera orsaker och konsekvenser, resonera, argumentera och dra slutsatser (Skolverket, 2011). Vidare ska de få möjlighet att utveckla sin förmåga att söka, sovra, bearbeta, tolka, analysera och värdera information. Vi ska förbereda eleverna inför högskolestudier och framtida arbeten där komplexa uppgifter och rapportskrivande är en naturlig del, och därför behöver eleverna träna på denna typ av uppgifter under sin gymnasietid.

Frågan är om denna typ av uppgifter är vanligare på ekonomi- och samhällsvetenskaps-programmet än på naturvetenskapsprogrammet, och därför skulle kunna förklara skillnaden i upplevelsen av stress mellan elever

på de olika programmen. Likheter och skillnader mellan programmen är något som kan vara intressant att analysera i en uppföljande studie.

Eleverna beskrev att det blev för mycket ibland, att alla examinationer samlades i klump. Flera elever menade att det provschema vi haft inte fungerar, eftersom inte alla examinationer syns. Eleverna upplevde både att de fick mycket att göra på kort tid och att de skulle kunnat prestera bättre om tiden fanns. Detta gjorde att eleverna inte hann genomföra uppgifterna på den nivå de strävade efter.

Ytterligare en fundering är att elevernas upplevelse av stress hänger samman med prestation. Osäkerhet om vad som krävs och känslan av att inte hinna genomföra uppgifterna på den nivå de strävar efter stressar. Frågan som uppstår här är om vi överhuvudtaget kan diskutera elevernas upplevda stress frikopplat från deras prestation och deras prestationskrav. Det kan vi antagligen inte men samtidigt verkar vi i ett samhälle och ett betygssystem som odlar krav på ständig prestation. Precis som tidigare studier visat (Mlinar & Neving, 2016; Skolverket, 2016; Statistiska centralbyrån, 2012), lyfte även eleverna i vår studie höga krav och förväntningar på sig själv som stressande. Kursgymnasiet hjälper inte till att fokusera på lärande. Detta är något som en enskild skola inte styr över utan måste förhålla sig till. Här finns en balansgång, eleverna behöver känna att de får flera tillfällen att visa en förmåga samtidigt som alltför många examinationstillfällen gör att fokus blir just på prestation. Elevernas prestationskrav är också något som kan vara intressant att analysera i en uppföljande studie.

Vissa av eleverna beskriver att ineffektiva lektioner bidrar till deras stress. Både elevernas och lärarnas användande av tiden är viktig för om det leder till upplevd stress. Här finns dock en hake. Eleverna är inte överens om vad som utgör en effektiv lektion. Vissa menar att det är bra att få tid att jobba på lektionerna medan andra menar att detta är bortkastad tid, vilket ställer höga krav på lärarens förmåga till individualisering i klassrummet.

Att elever är olika och till viss del blir stressade av olika saker är viktigt att komma ihåg. Vår studie har ett litet antal deltagare men visar ändå på en viss variation vad gäller stressorsaker. Vi måste förutsätta att denna varians även existerar på skolan i stort.

Utifrån slutsatserna och förslag från elever och kollegor kommer olika åtgärder att sättas in i syfte att minska elevernas upplevda stress. Dessa åtgärder kommer att följas upp och utvärderas för att se effekterna på elevernas upplevda stress.

Referenser

- Aldrin, I., Möller, E. & Olsson, M. (2015). *LUNK Lunds ungdomsenkät 2015 – resultat och slutsatser*. Lunds kommun. Tillgänglig: https://www.raddabarnen.se/Documents/lokalforeningar/syd/skane-lan/lund/lunk_2015.pdf
- Alerby, E. & Bergmark, U. (2015). Delaktighet för lärande. *Forskning för skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Andersson, S. & Nilsson, C. (2008). *Ungdomar, stress och aktivitet: Gymnasieelevers upplevelse av stress och deras aktivitetsutförande under det senaste året*. (Kandidatuppsats). Lund: Medicinska fakulteten avdelningen för arbetsterapi och gerontologi, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1318165&fileId=1318166>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. & Mazanov, J. (2007). *Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ)*. *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416.
- Folkhälsomyndigheten. (2014). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2013/14*. Stockholm.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal – Teori och praktik*. Arbetsrapport från Tema Kommunikation, 1994:9. Linköping: Linköpings universitet.
- Mlinar, M. & Neving, H. (2016). *Stress hos gymnasieungdomar – Områden som stressar och salutogena faktorer som skyddar*. (Masteruppsats) Kalmar: Institutionen för psykologi, Linnéuniversitetet. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:931530/FULLTEXT01.pdf>

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J. & Huberrs, M. (2016). *Datagrundad skolförbättring utifrån datateam® metoden*. Lund: Studentlitteratur.

Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents - Contributing factors and associations with academic achievement*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614880/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2016). *Attityder till skolan 2015*. Rapport 438. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3654>

Statistiska centralbyrån. (2012). *Barns upplevelser av skolan*. Levnadsförhållanden rapport 125. Tillgänglig: http://www.scb.se/statistik/publikationer/le0106_2011a01_bi_le125br1201.pdf

Statistiska centralbyrån. (2016). *Barn om hur det är i skolan*. Statistik från undersökningen 2015–2016. Tillgänglig: <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/undersokningarna-av-barns-levnadsforhallanden/pong/tabell-och-diagram/statistik-fran-undersokningen-201420152/>

Tursunovic, M. (2002). *Fokusgruppsintervjuer i teori och praktik*. Sociologisk forskning, 39(1), 62-89.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.



Reading to learn – en väg till framgång?

En undersökning på gymnasiets samhälls- och språkintruktionsprogram

Nyckelord: Reading to learn, läsa, skriva, argumenterande texter, gymnasiet

Författare: Magnus Bengtsson, Fredrik Björkman, Eva Bringéus, Louise Hörle, Camilla Lindskoug

Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att ta reda på om och hur Reading to learnpedagogiken (Rose 2013) kan gynna elevers läsning och skrivande av argumenterande texter samt att undersöka elevernas och de undervisande förstelärarnas uppfattningar om metoden. Undersökningen genomfördes som en interventionsstudie på ett språkintruktionsprogram i svenska som andraspråk och ett samhällsprogram i svenska 1. Interventionen bestod av insamlade elevtexter som bedömdes: en förtest, en eftertest samt undervisning enligt Reading to learns strategier. Undersökningen kombinerade kvantitativa och kvalitativa metoder: bedömning av elevtexter, analys av utvalda aspekter i texterna samt förstelärarnas och elevernas reflektioner över Readings to learn som metod. Resultatet visade att den gemensamma läsningen och skrivandet av argumenterande text med fokus på textens struktur minskade gapet mellan de svaga och starka elevgrupperna. Undervisningen gav, enligt eleverna och förstelärarna, verktyg och kunskaper till att förbättra texterna. Av resultatet framgick det att språkintruktionsprogrammets elever gjorde de största framstegen. En övergripande fråga som undersökningen ställer är hur fler ämnen än svenska och svenska som andraspråk kan ge eleverna explicit undervisning i ämnesspecifika texter för att på så vis stödja en likvärdig undervisning för alla elever.

Författarpresentation

Magnus Bengtsson är förstelärare på Gymnase- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö med inriktning språkutveckling. Han undervisar i svenska som andraspråk.

Fredrik Björkman är lärare på Gymnase- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö. Han undervisar i svenska som andraspråk och historia.

Eva Bringéus är lektor på Gymnase- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö med inriktning språkutveckling.

Louise Hörle är förstelärare på Gymnase- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö med inriktning språkutveckling. Hon undervisar i Svenska och svenska som andraspråk.

Camilla Lindskoug är förstelärare på Gymnase- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö med inriktning språkutveckling. Hon undervisar i svenska och engelska.

Bakgrund och syfte

I läroplanen för gymnasieskolan framhålls det språkutvecklande perspektivet. Alla elever ska få stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt och läraren ska utgå utifrån varje elevs förutsättningar (Skolverket 2011). I ämnenas kursplaner i Gy 11 har kraven på språkliga förmågor stärks. Exempel på språkliga förmågor är att kunna berätta, återge, beskriva, instruera, redogöra/förklara, diskutera/argumentera. En kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion hjälper eleverna att nå de ämnesspecifika språkliga målen. En sådan språk- och kunskapsutvecklande undervisning är gynnsam för alla elever men nödvändig för elever med svenska som andraspråk. Normalt tar det minst fem år att utveckla ett adekvat kunskapsspråk, till skillnad från ett vardagsspråk som kan utvecklas på ett till två år vid mycket exponering. Därför behöver alla i skolan, oavsett ämne, använda språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i sin undervisning (Cummins, 2017; Gibbons, 2013; Hajer & Meestringa, 2014).

En förutsättning för att kunna utveckla de språkliga förmågorna är att eleverna regelbundet får möta ämnesspecifika texter regelbundet i skolan. För att förstå texter på djupet och kritiskt kunna ta till sig och bemöta texters innehåll behöver eleverna behärska lässtrategier och skrivstrategier. Att ge eleverna verktyg för att kunna äsa och förstå samt skriva olika typer av texter är ett av skolans viktigaste uppdrag.

Våren 2015 genomfördes en utbildning i läs- och skrivpedagogiken Reading to learn på Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö (GVF) där ett tjugotal lärare i olika ämnen på gymnasiet i Malmö deltog. En av lektorerna på förvaltningen, med ansvar för språkutbildning, tog initiativet till utbildningen och senare genomförandet av föreliggande studie (ht 2016). Anledningen till att utbildningen anordnades var att många elever på gymnasiet i Malmö behöver utveckla sin

läsförståelse och sina språkliga förmågor för att nå målen i skolämnena. Utbildningen i Reading to learn utvärderades och presenterades i rapporten Reading to learn - en utvärdering av ett pilotprojekt i Malmö 2015 (Bringéus, 2015). Slutsatserna som drogs i rapporten var att lärarna generellt var positiva till de strategier som Reading to learn erbjuder. Strategierna uppfattades som tydliga och täcker de textgenrer som lärarna arbetar med i sina kurser. Flera lärare konstaterade, utifrån sina första övningar i klassrummen, att särskilt de svagpresterande eleverna gjorde framsteg i sin språkliga utveckling när metoden användes. Lärarna beskrev hur deras eget fokus under utbildningen flyttades från förförståelse om ämnet till förförståelse om texten. Lärarna lärde sig att förklara syftet med texten tydligare för eleverna och förklarade strukturen samt samtalade med eleverna om vad de olika delarna i texten innehöll. Flera av lärarna prövade även att läsa texten högt för eleverna och menade att det hjälpte eleverna i deras förståelse av texten. Att bearbeta delar av modelltexter gemensamt i undervisningen upplevdes också som positivt, men lärarna var tveksamma till om det är tidsmässigt var försvarbart att bearbeta hela texter gemensamt. Lärarna menade också att det finns en risk att eleverna tröttnar på metoden eftersom läsningen kan bli monoton. Hur de mer högpresterande eleverna ska utmanas var en fråga som lärarna också tog upp. Utvärderingen menade att Reading to learn var så pass intressant att den rekommenderade att låta några förstelärare, som gått utbildningen, att undersöka effekterna av metoden i några klasser (gärna på språkintruktionsprogrammet) samt att dela med sig av resultatet till skolorna. Under läsåret 2016–2017 bestämdes det att tre förstelärare på ett språkintruktionsprogram samt en förstelärare på ett samhällsprogram, skulle genomföra en gemensam undersökning i sina klasser. Lektorn som initierat utbildningen, deltog som stöd i forskningsprocessen och analysen av resultaten samt skrivande av föreliggande rapport.

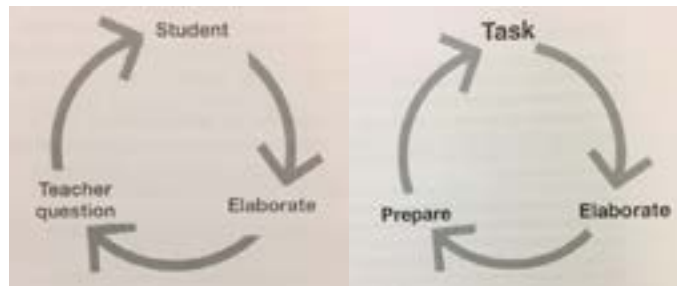
Syftet med undersökningen bestämdes till att undersöka om och hur Reading to learn kan gynna elevers läsning och skrivande av argumenterande texter samt ta reda på elevernas och de undervisande förstelärarnas uppfattningar om metoden.

Pedagogiken Reading to learn

Reading to learn är en del av genrepedagogiken som utformades i Australien på 1980- och 1990-talen. Utifrån genrepedagogiken har David Rose (Sydney University) senare utvecklat en serie strategier för att stödja elevers läs- och skrivefärdigheter i skolans texter. Strategierna fick namnet Reading to learn och riktar sig till elever i alla åldrar och alla ämnesområden (Rose 2013). Reading to learn har fokus på de språkliga krav som olika skolspecifika texter har (t ex att argumentera, förklara och beskriva). Detta skiljer sig från många lässtrategier som är inriktade på textens innehåll. Ann-Christin Löfstedt, som har introducerat Reading to learn i Sverige, menar att för att eleverna ska förstå skolans texter måste de kunna känna igen mönstren i texten, såväl textens kontext, texten på styckenivå, meningsnivå och ordnivå (Löfstedt & Acevedo 2016).

Teoretisk ram

Reading to learn-metoden vilar på tre teoretiska grundpelare. Den första är sociologen Basil Bernsteins teori om att samtalsmönstret i de flesta klassrum följer en given modell som går ut på att läraren ställer en fråga; denna besvaras av en elev, och därefter ger läraren feedback på elevens svar. Lärare uppger själva, att detta samtalsmönster får som effekt att endast ett fåtal elever är aktiva i frågecykeln och det följdaktligen endast är dessa elever som får feedback av läraren kring sina kunskaper och förmågor. Baserat på Bernsteins teori om klassrummets samtalsmodell har David Rose i stället skapat en modell där alla elever blir delaktiga i klassrumssamtalen (Löfstedt 2015).



Figur 1 Bilden till vänster visar det traditionella samtalsmönstret i klassrummet. Bilden till höger visar samtalsmönster enligt Reading to learn. Källa: Rose, 2017.

Den andra teoretiska grundpelaren modellen vilar på Lev Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Om en uppgift är för lätt blir eleven uttråkad och ingen utveckling sker. Är uppgiften för svår uppstår frustration och eleven misslyckas med att lösa den, vilket kan följas av uppgivenhet. Däremellan finns den proximala utvecklingszonen. Här ligger uppgiften egentligen en bit över elevens egentliga nivå, men med hjälp av olika typer av stöttning kan eleven ändå lösa den. I takt med att eleven löser uppgiften på ett allt mer kompetent sätt kan stöttningen successivt plockas bort. I Reading to Learn sänker man inte förväntningarna på eleverna utan utgår från texter som egentligen ligger över elevens förmåga. Med hjälp av riklig stöttning i olika former kan då alla elever följa med i och förstå svåra texter (ibid).



Figur 2 visar den proximala utvecklingszonen. Med hjälp av den tydliga stöttning som Reading to learn-metoden erbjuder kan eleverna utföra saker som ligger strax utanför deras egen förmåga. Källa: Lindskoug (2017).

Den tredje teoretiska grundpelaren som Rose (2013) har använt i utvecklingen av Reading to learn-modellen är lingvisten Michael Hallidays modell för språkanvändning: den systemisk funktionella lingvistik. Han fokuserar på språkets sociala funktion och de olika språkliga nivåer en text har och där man bör närma sig texten utifrån och in, dvs. först tittar man på textens syfte, funktion och sammanhang, dvs. kontexten. Därefter går man vidare och tittar på textens struktur, sedan meningarnas struktur och sist på de enskilda orden. Detta sätt att närma sig en text genomsyrar Reading to Learn där man alltid tar avstamp i textens syfte och sammanhang innan man går vidare och successivt närmar sig detaljnivån (ibid).

Metod, material och genomförande

Undersökningen kan beskrivas som en interventionsstudie. Med intervention avses att en metod provas med avsikt att förändra undervisningen för att skapa kunskap om hur lärare kan utveckla elevernas lärande (Engeström 2011). De fyra förstelärarnas intervention innebar att de gemensamt planerade för vilka metoder som skulle användas i undersökningen och hur undervisningen i de egna klassrummen skulle gå till. Förstelärarna valde först ut två gymnasieprogram för undersökningen. Den ena var ett språkintruktionsprogram för elever 16–20 år. Eleverna som läste svenska som andraspråk hade inte klarat kunskapskraven för åk 6 när de några veckor före undersökningen började på programmet. Det andra programmet var ett samhällsprogram där eleverna läste kursen Svenska 1. En kombination av kvantitativ och kvalitativ metod användes. Den kvantitativa metoden bestod av elevtexter som bedömdes utifrån en bedömningsmatrix med en poängskala. För eleverna på samhällsprogrammet användes poängskalan 0-7 för svaga texter, 8-10 för mellantexter och 11-15 för starka texter. För språkintruktionsprogrammet användes poängen 0 för svaga texter, 1-2 poäng för mellantexter och 3-15 poäng för starka texter. Anledningen till att poängskalan skiljer sig åt mellan programmen var att vi ville undersöka framstegen för tre olika grupper för respektive program.

Det innebar också att det inte gick att jämföra framstegen mellan programmen, något som heller inte var syftet med undersökningen. Den kvalitativa metoden innebar att utvalda aspekter i texterna analyserades och jämfördes. En kvalitativ analys gjordes även av elevernas samt förstelärarnas uppfattningar av metoden Reading to learn. Undersökningens metod har inspirerats av en tidigare studie som finns beskriven i Reading to learn. Rapport över det tredje året i kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2015/2016 (Lövestedt & Acevedo 2016).

För att undersökningen skulle vara genomförbar, med hänvisning till den tid som fanns till förfogande, bestämdes det att fyra undervisningsgrupper skulle ingå i undersökningen och att sex elevers texter från varje grupp skulle omfattas. Elevernas texter delades in i tre olika nivåer efter att eleverna hade skrivit ett förtest: svaga texter, mellantexter och starka texter. Förtestet bestod av en argumenterande uppgift som såg olika ut på de utvalda programmen. Uppgifterna och genomförandet av dem beskrivs utförligare i kapitlet "Resultat". Efter förtestet undervisades eleverna med läs- och skrivstrategier i enlighet med Reading to learn och därefter genomfördes ett eftertest som bestod av en ny argumenterande uppgift. När såväl förtest som undervisning enligt Reading to learn samt eftertest var genomförda, träffades förstelärarna för att bedöma och poängsätta texterna. En bedömningsmatrix som grundar sig på systemisk funktionell grammatik användes varifrån fyra aspekter i matrisen valdes ut för bedömning och analys. Dessa var:

- syftet med texten
- genresteg (tes, argument, exempel, upprepning av tes)
- konnektion (textbindning)
- presentation (läsbarhet och styckeindelning)

När bedömningen av eftertestet gjordes konstaterades det att en av grupperna på språkintruktionsprogrammet hade fått i uppgift att skriva en text som inte var tydligt argumenterande.

Förstelärarna bestämde därför att inte ta med denna grupps texter i undersökningen. Det innebar att tre grupper om totalt 36 texter bedömdes (18 eftertexter och 18 eftertester). Undervisningen omfattade mellan 4 och 10 lektioner beroende på hur mycket tid de undervisande förstelärarna ansåg att undervisningsgrupperna behövde samt utifrån hur mycket tid som var möjlig att avsätta inom kurserna.

Resultat

Samhällsvetenskapsprogrammet

På samhällsprogrammet deltog en grupp som läser svenska 1. Gruppen bestod av 16 elever. Gruppen skulle förberedas för att skriva argumenterande text. Inledningsvis fick gruppen skriva en argumenterande text med minimala instruktioner utan att ha fått någon undervisning på gymnasiet om detta. Elevernas förkunskaper varierade mycket men texten skrevs för att vi i efterhand skulle kunna jämföra elevernas texter och se vilket genomslag Reading to learn-undervisningen hade fått på deras förmåga att skriva argumenterande text. Tre lektioner med olika metoder från Reading to learn-metoden användes som ett led i förberedelserna. Bland annat användes stycke-för-stycke-läsning, gemensamt skrivande och detaljerad läsning. Mellan Reading to learn-undervisningen och tidpunkten för skrivandet av den andra argumenterande texten gick av olika skäl det en hel månad. Detta är värt att påpeka då det kan säga någonting om hur varaktig elevernas nyförvärvade förmåga att skriva argumenterande texter var.

Nästan alla av texterna uppvisade tydliga förbättringar. Mest utmärkande efter Reading to learn-undervisningen var att samtliga elever markerade stycken korrekt och konsekvent (presentation) samt att texterna var tydligt strukturerade i enlighet med de genresteg eleverna hade tränat på. Andra förbättringar var att eleverna i större utsträckning använde sig av kärnmeningar för att öka läsbarheten och en ökad mängd och en större variation av sammanhangsord både för att knyta samman information inom och mellan stycken (konnektion). På samma sätt

använde eleverna ett mer värderande språk med avsikt att påverka och väcka känslor hos läsaren. Av den första aspekten som analyserades, syfte, sågs inte någon tydlig skillnad på före- och eftertexterna. Textens syfte - att övertyga - syntes redan på eftertexterna även om kvalitén i genomförandet sedan varierade.

Elevers skrivutveckling – argumenterande texter (6 elever)

Elevtexter nivåer	Resultat förtest	Resultat eftertest
Svaga	6 poäng 7 poäng 7 poäng	9 poäng 11 poäng 13 poäng
Mellan	8 poäng 8 poäng	10 poäng 13 poäng
Starka	14 poäng	14 poäng

Tabell 1 Elevernas skrivutveckling på samhällsprogrammet i Svenska åk 1. Efter förtestet delades texterna in i tre nivåer utifrån resultatet. I kolumnen för eftertestet ses utvecklingen i poäng för de olika texterna.

Elevexempel Samhällsvetenskapsprogrammet

I jämförelse med förtestet (figur 3), där eleven fick 7 poäng, enligt de bedömningskriterier som valts ut från Reading to learns bedömningsmall, har eleven i sin eftertest (figur 4) förbättrat sin text i flera avseenden och uppnått 13 poäng. I eftertestet har eleven en tydlig avslutning på sin text, vilket tidigare saknades samt motargument som bemöts (genresteg). Läsbarheten har ökat med hjälp av en tydlig

och konsekvent styckeindelning och en bättre rubrik i form av en uppmaning (presentation). Eleven använder sig också i större utsträckning av en mer varierad konnektion (samtidigt, samma, i stället, sammanfattningsvis). Sammantaget har eleven förbättrat sin text på ett sätt som gör att den på ett mer effektivt sätt kan uppfylla sitt syfte - att övertyga.

Eleve exempel argumenterande text samhällsprogrammet – förtest

Varje dag utsätts ungdomar för mobbning på skolorna runt om i hela Sverige. Det mesta är folks synpunkter på kläder. Man blir bedömd utifrån hur man ser ut och inte personlighet i första hand. Lösningen på detta är att införa skoluniform, det är något jag tycker ska införas på alla skolor i hela Sverige. Det finns många anledningar till att det ska införas men det allra viktigaste är att motarbeta situationer där ungdomar dagligen blir utsatta för att ha "konstig" klädstil eller att de inte bär de kläderna som är "inne". Om alla går runt i samma kläder finns det ingen som känner sig utanför på grund av att ha annorlunda kläder. Alla har då en chans på att se klädmässigt likadana ut och då försvinner problemet med att det blir olika grupperingar och att flera ungdomar blir utstötta. Det ger även ungdomarna mer självförtroende och de fokuserar mer på skolarbetet än på behovet att hela tiden se bra ut.

Jag hör ofta folk kommentera varandras kläder negativt i skolkorridoren. Införs skoluniform kommer dessa kommentarer försvinna.

Det är bra för skolan ekonomiskt kan köpa uniformerna billigt och sälja de dyrare till eleverna. Och det blir bättre för föräldrarna för att de inte behöver köpa dyra kläder varje månad till sina barn.

Eftersom vi lever i en tid där ungdomar blir mer bortskämda än förr.

Skoluniformerna ska inte vara hur som helst utan vara stilrena och ge ungdomarna mer disciplin. Skoluniform för manliga könet ska bestå av skjorta, kavaj, chinos/finbyxor och slips. Om kvinnliga könet ska ha kjolar eller vanliga finbyxor kan bli en diskussions fråga men det är såhär jag tycker det ska vara. De ska dessutom vara bekväma och ska inte gå lätt i sönder. Går de lätt i sönder blir det ekonomiska problem och en massa försäkringar blandas in. Annat problem är att ungdomarna snabbt växer ur sina uniformer så skolan får beställa fler från de extra pengarna de tjänar på att sälja lite dyrare till föräldrarna. Föräldrarna behöver heller inte tjafsa med sina barn om vilka kläder de ska ha på sig en stressig morgon. Jag tycker inte någon i skolan ska oroa sig över sin klädsel eller bli kränkt!

Om ni läsare tänker er att ni är i en situation där ni står bland folk med samma kläder och ni själva med andra kläder. Det första ni hade tänkt är att ni inte är en del av gruppen och ni känner er annorlunda. Men när ni står i en grupp med folk med samma kläder, känner ni en viss gemenskap och att alla är lika. Samtidigt blir det lättare för er att kommunicera och bygga en relation.

Figur 3 Förtest. Eleve exempel på samhällsprogrammet i Svenska 1, argumenterande text.

Eleve exempel argumenterande text samhällsprogrammet

– eftertest

Inför dödsstraff i Sverige!

Jag tycker att dödsstraff och metoder som giftinjektion ska införas i Sverige. De som har begått grova brott som till exempel mord och våldtäkt borde få det här straffet. Sverige har alldeles för snälla straff mot dessa gärningsmän som hade varit lyx straff i andra länder. De får kanske x antal år i fängelset och blir sedan släppta. Vill vi verkligen ha dessa människor lösa i vårt samhälle? det är ingen som hindrar dem från att begå samma brott igen, förutom döden, vilket borde vara deras straff!

I Sverige ökar antalet och mord enligt tidningen Dagens Nyheter. Tar man en titt på statistiken hos Brottsförebyggande rådet så ser man att den mest utsatta gruppen är unga kvinnor 16-24 år. Straffet för att begå något sådant grovt borde vara mycket värre än att sitta i fängelse och få en massa vård och möten.

Jag tror att antalet grova brott ökar för att gärningsmännen inte är rädda för konsekvenserna som Sverige dömer de till. Hade straffet varit dödsstraff till dessa gärningsmän hade mer och mer människor tagit konsekvensen på allvar. Så är det i de flesta länder där dödsstraff finns enligt Dagens nyheter. Jag tror att det hade varit det samma i Sverige. Om man vet att konsekvensen av det man gör inte är bra för en själv så har man inget intresse att göra det. Samtidigt är det inte bara bra för att avskräcka människor i samhället utan även bra ekonomiskt. Varför ska våra pengar gå till våldtäktsman eller mördare. De dömda får en massa vård och mat som kostar massvis av pengar om året. Förtjänar de verkligen att all den tid och pengar läggs ner på de? Det är billigare att verkställa dödsstraff än att ha brottslingen i fängelse. En svensk fänge kostar 621 euro om dagen för mat och vård. Sverige bland de EU-länder som lägger ner mest pengar på brottslingar enligt Svenska Dagbladet. Vilket kan leda till att en uteliggare kan få för sig att begå ett grovt brott bara för att kunna vara i fängelset.

Jag är medveten om att det finns en massa negativiteter med dödsstraff som till exempel att den dömda kanske är oskyldig och att det finns möjlighet till att det är fel person som dömts till döden. men då är det domstolens ansvar att ta reda på så mycket fakta som möjligt och att förhålla många. det är bättre att pengar läggs ner på själva utredningen än att den dömda brottslingen bara får fängelse. Att man dömer en oskyldig människa har egentligen inget med straffet att göra utan mer att man ska stärka rättsväsendet. Sedan är det även moraliskt fel att döda någon och att vara på samma nivå men jag tycker det är nödvändigt i den här situationen för att skydda samhället och göra det tryggare för människor att leva. Folk ska inte behöva vara rädda för att bli utsatta. Lagen ska ej gälla om det är en ung individ som brotten som är till exempel 18-27 utan istället dömas till livstids fängelse, samma gäller funktionshindrade eller individer med psykiska problem.

Sammanfattningsvis tycker jag att införandet av dödsstraff är bra för alla utom den dömda som förtjänar det och bödeln som tar livet av den dömda. Men det är bra för ett tryggare samhälle då folk lär sig konsekvenserna och det är ekonomiskt bra för landet. Antalet mord och våldtäkter kommer att minska och samhället bli bättre. Tänk själva att ständigt gå runt och ständigt vara rädd för att bli mördad eller på annat sätt och på era anhöriga!

Figur 4 Eftertest. Eleve exempel på samhällsprogrammet i Svenska 1, argumenterande text.

Språkintruktionsprogrammet

På språkintruktionsprogrammet genomfördes studien i två grupper. Dessa bestod av nyanlända elever i åldern 16-20 där elevernas språkkunskaper i svenska som andraspråk motsvarade en nivå mellan årskurs 3 och 6. Texten som eleverna skulle skriva var av argumenterande art (insändare). Förtestet skrevs utan att någon undervisning hade genomförts i gruppen och eleverna var således hänvisade till eventuella förkunskaper i att

skriva argumenterande texter. Därefter undervisades elevgrupperna enligt Reading to learn modell i ungefär 3–4 veckor (dock användes inte samtliga SvA-lektioner till detta under perioden). Undervisningen innehöll gemensam läsning och analys av en modelltext, gemensam konstruktion av en ny text enligt modell-textens utformning och slutligen skrev eleverna individuella texter, vilka användes i undersökningen. Sex elevers texter ur respektive undervisningsgrupp valdes ut efter förtestet. Dessa fick representera svaga, mellan och starka texter (se tabell 2).

Samtliga elevtexter uppvisade i eftertestet klara förbättringar. Det som bedömdes i texterna gällde syfte, genresteg, konnektion, samt presentation (läsbarhet och styckeindelning). Förbättringarna gällde samtliga bedömningsaspekter, men i synnerhet aspekterna för syfte, genresteg och konnektion. En generell tendens för texterna efter undervisningen var att syftet med att påverka läsarens inställning till en viss fråga var tydligare i eftertexterna. Samtliga elever förbättrade även sina genresteg genom att i början av texten introducera den aktuella frågeställningen kopplat till en tes och därefter argumentera för denna och att avsluta texten med någon form av uppmaning eller att repetera tesen. Presentationen i texterna blev även den tydligare då eleverna genomgående använde sig av styckeindelning i den andra texten.

Elevers skrivutveckling – argumenterande texter (12 elever)

Elevtexter nivåer	Resultat förtest	Resultat eftertest
Svaga	0 poäng 0 poäng 0 poäng	7 poäng 8 poäng 10 poäng
Mellan	1 poäng 1 poäng 1 poäng 2 poäng 2 poäng	6 poäng 10 poäng 11 poäng 8 poäng 15 poäng
Starka	3 poäng 3 poäng 5 poäng 5 poäng	6 poäng 12 poäng 10 poäng 11 poäng

Tabell 2 Elevernas skrivutveckling på språkintruktionsprogrammet för nyanlända elever mellan 16-20 år som inte har klarat kunskapskraven för svenska som andraspråk i årskurs 6. I kolumnen för eftertestet ses utvecklingen i poäng för de olika texterna.

Eleve exempel Språkintruktionsprogrammet

I eftertestet (figur 6) har eleven gjort flera förbättringar jämfört med förtestet (figur 5) avseende de aspekter som undersökningen har bedömt och analyserat. I förtestet fick elevtexten 2 poäng och i eftertestet 15 poäng. Förutom att textmängden skiljer sig väsentligt åt så har eleven förbättrat presentationen genom att tillämpa styckeindelning och dessutom använder eleven tydliga markörer som *för det första, för det andra och avslutningsvis*. En tydlig rubrik *”Stoppa utvisningar barn till krig!”*, och signatur *”Vän av solidaritet”*, anpassar texten ytterligare till genrestegen. Innehållsmässigt fördjupar och bygger eleven ut sina argument med hjälp av värderande ord och fraser såsom *anser jag, brutit mot, tyvärr, riskerar, osäkert land, säkerhetsläget har blivit värre och öppet i hjärtat*. Argumentationen hjälps även av den varierade användningen av konnektorer att, om, och, eftersom, som, fastän, hur och när.

Eleve exempel argumenterande text språkintruktionsprogrammet, förtest

Utveckla på staden

Jag bor i Köpenhamnsvägen och Jag tycker att den är bästa område i Malmö för att den ligger nära i stranden. Jag instämmer med den förslaget som kommit in att tillägga fler sopstationer och bättre renhållning, för att naturen ska inte förorena. För att människor ska inte kasta sin sopar i parken. Jag vill ska bygg flera valleybolls-planer för ungdomarna. I områden där Jag bor finns inte något valleybollsplan. Ibland får man problem på kvällarna när man vill gå i stan för att vi har inte så mycket buss på kvällarna.

Figur 5 Eleve exempel förtest på språkintruktionsprogrammet, argumenterande text.

Eleve exempel argumenterande text språkintruktionsprogrammet, eftertest

Stoppa utvisningar barn till krig!

Förra året kom tiotusentals ungdomar från Afghanistan till Sverige på grund av krig, förtryck och förföljelse. Nu Sveriges regeringen bestämde sig att utvisa dem flesta av dem.

för det första anser jag att Sveriges regeringen har brutit mot asylrätt och barnkonventionen som säger att alla barn har rätt till ett bättre liv, utveckling och skyddas mot våld med den nya asylregel. Tyvärr flesta av mina kompisar har fått avslag från migrationsverket och deras mål är jätte dåliga. Ungdomarna riskerar sig varje dag till att utvisa till ett osäkert land. "ett land som har funnits krig i fyra decenium.

för det andra tycker jag att det är ett fel beslut eftersom Afghanistans säkerhetsläget har blivit värre och talibanerna har tagit flera områden i landet. Migrationsverket anser att Afghanistan är ett säkert

land för dem som ska utvisas. Nu undrar jag om att Afghanistan är ett säkert land varför avråder regeringen till sina medborgare att resa till Afghanistan? Enligt Tolo News teve har rapporter att under tio månader (från Januari-oktober) ungefär 7000 civila folk har dödades och skadades efter självmordattack.

För det tredje undrar jag hur dem kunde bestämma sig att utvisa ungdomarna fastän de har lärt sig språket och försökte att anpassa sig i samhället. Sverige är känd för solidaritet och Jag vill Sverige ska vara ett land som öppet i hjärtat. Jag tycker att ungdomarna är fördel för Sverige eftersom dem är arbetskräft och kan påverka på Sveriges ekonomi i framtiden. Jag kom till Sverige förra året och nu går Jag till skolan samt jag jobbar på helgerna och betalar jag skatt.

Avslutligen vill Jag säga att migrationsverket måste ändra sitt beslut och försätta vara solidariska. Ingen önskar att fly från sitt hem. när man har Ingen val så tänker man på fly.

Vän av solidaritet

Figur 6 Eleve exempel eftertest på språkintruktionsprogrammet, argumenterande text.

Elevernas reflektioner

Med stöd i utvärderingar och samtal med sina lärare beskrev eleverna hur de uppfattade läs- och skrivmetoden Reading to learn. På samhällsprogrammet uppgav flera av eleverna att de var ovana vid att arbeta så längre med förberedelserna innan de fick skriva enskilt. En av eleverna skriver i sin utvärdering:

"Ovant men bra att arbeta länge innan man började skriva..."

Flera elever ansåg att de lärde sig mer när klassen först läste texten gemensamt och skrev en gemensam text innan de skulle skriva enskilt. Att arbeta med begrepp och stödord

i den gemensamma läsningen hjälpte till att förstå texten bättre menade de:

“Man blir bättre på att skriva stödord själv och veta vilka ord man ska anteckna. Man blir bättre på att sammanfatta. Det påverkade förståelsen positivt... Det går in bättre om man tänker på och arbetar med innehållet. Det fastnar bättre än när man bara läser. Då fastnar ofta ingenting.”

Negativa erfarenheter som togs upp var att den detaljerade läsningen tog tid och kändes onödig om texten var för enkel.

På språkintruktionsprogrammet gav eleverna uttryck för att metoden hjälpte dem att förstå hur texttypen byggs upp med de olika genrestegen. Det gav en trygghet att klassen gemensamt läste och analyserade en modelltext och därefter konstruerade en text tillsammans innan de skrev en individuell text. Några elever ansåg att eftersom metodens olika steg är så tydliga skapades en god studiero i arbetet då de visste hur arbetsgången såg ut och vad som förväntades av dem.

Lärarnas reflektioner

Förstelärarna uppgav att metoden var tydlig och framhöll den gemensamma läsningen och skrivningen, som de menade hjälpte alla elever. Att alla eleverna lärde sig den argumenterande genrens struktur ansågs också positivt. Nedan listas de vinster som förstelärarna uppfattade med Reading to learn:

- en tydlig förbättring av innehåll, textstruktur och ordval på kort tid
- ett tydligt strukturerat sätt att arbeta med läsning av texter
- ställer läsningen i centrum
- gör det möjligt att välja svårare texter även för svagare elever
- ger elever och lärare ett gemensamt metaspråk för textdiskussioner

- erbjuder tydliga textstrukturer och innehållsförväntningar
- är explicit i alla moment

De nackdelar som förstelärarna upplevde med metoden var att det tog tid för läraren att välja ut texter och att förbereda den genrespecifika textläsningen. De tog även upp att det är svårt att tillägna sig hela Reading to learn-pedagogiken eftersom den kräver mycket kunskap och övning, särskilt i den gemensamma läsningen där öppna frågor ställs till eleverna utifrån deras läsnivå. Förstelärarna på språkintruktionsprogrammet framhöll sin särskilda utmaning kring nyanlända elever som har ett begränsat språk och en begränsad skolbakgrund. En utmaning som gällde samhällsprogrammet var hur elever som redan kommit långt i utvecklingen av sina genrespecifika förmågor kan utmanas.

Slutsatser och diskussion

Resultatet visar att Reading to learn strategier med gemensam förberedelse av argumenterande text, gemensam läsning och gemensam skrivning med fokus på textens struktur har varit framgångsrik. Gapet mellan svaga läsare och starka läsare elever minskade, något som stöds av andra studier (t ex Acevedo 2009-2010, Löfstedt 2016). Det bör betonas att undersökningen inte är jämförande gentemot andra undervisningsmetoder och att inga kontrollgrupper användes. En slutsats som kan dras att undervisningen enligt Reading to learn modell gav eleverna verktyg och kunskaper till att förbättra de bedömda aspekterna *syfte, genresteg konnektorer samt presentation*. Av resultatet framgår det att språkintruktionsprogrammets elever gjorde de största framstegen. Dessa elever hade av naturliga skäl mycket begränsade kunskaper i svenska när undervisningen startade. De saknade även de ämnesspecifika begrepp som krävdes för att förstå den argumenterande genrens mönster. Ordförrådet var också otillräckligt för att till fullo förstå innehållet i den argumenterande mönstertexten som användes i undervisningen. Huruvida eleverna på

språkintruktionsprogrammet i sin tidigare skolgång (upp till åk 6) hade undervisats i den argumenterande genren framgår inte av undersökningen. Lärarna på språkintruktionsprogrammet beskrev i sina reflektioner över Reading to learn att det gemensamma metaspråket som användes för att tala om de språkliga mönstren i den argumenterande mönstertexten ledde till att eleverna förbättrade texterna på kort tid. Detta var inte lika tydligt på samhällsprogrammet. Dessa elever visade redan i förtestet att de hade kunskaper om den argumenterande genren. Texterna fick mellan 6 och 14 poäng jämfört med språkintruktionsprogrammet som fick mellan 0 och 5 poäng. Det är därför inte konstigt att samhällsprogramets elever generellt inte förbättrade sina texter i samma utsträckning som eleverna på språkintruktionsprogrammet. Den text som hade högst poäng på samhällsprogrammet (14 poäng) förbättrades inte alls utifrån de bedömda aspekterna. En förklaring kan vara att eleven behärskade dessa aspekter väl redan i förtestet. Det bör påpekas att någon analys av textens innehållsaspekter till exempel utbyggda argument och retoriska kvaliteter inte gjordes i undersökningen. En berättigad fråga är trots det hur Reading to learns strategier kan utmana de elever som behärskar genren väl.

Flera av Skolverkets analyser visar att skillnaderna i kunskapsresultat ökar mellan elevgrupper, trots att läroplanen framhåller att skolan ska ge *alla* elever möjligheter att nå målen (Skolverket 2017). Det främsta syftet med Reading to learn är att *alla* elever ska stödjas i läs- och skrivfärdigheter genom gemensam undervisning och att gapet mellan elever minska. Denna likvärdighetstanke gav flera av eleverna i undersökningen uttryck för i sina reflektioner. De beskrev att när de tillsammans i klassen läste och samtalade om textens mönster och innehåll och skrev en ny text gemensamt utvecklades deras förståelse både för innehållet och strukturen. Genom ett sådant arbetssätt lämnas ingen elev åt sig själv. Intressant är också att några elever påtalade att eftersom undervisningen var tydlig och de därför visste hur

de skulle skriva den argumenterande texten så blev det lugn och ro i klassen.

En övergripande fråga som undersökningen ställer är hur fler ämnen än svenska och svenska som andraspråk kan ge eleverna explicit undervisning i ämnesspecifika gener och på så vis stödja en likvärdig undervisning. Undervisningen i svenska respektive svenska som andraspråk utgör 10% av elevernas totala undervisningstid. Eleverna behöver få tid i alla ämnen att utveckla sina ämnesspecifika läs- och skrivfärdigheter för att nå målen i gymnasieskolan och klara vidare studier och yrkesliv. Något som inte är undersökt specifikt i denna undersökning är hur Reading to learn påverkar kvaliteten på innehållet i elevernas texter. Det hade gett mer kunskap om hur Reading to learn kan vara ett stöd i en likvärdig språk- och kunskapsutvecklande undervisning som gynnar *alla* elever.

Referenser

- Bringéus, E. (2015). *Reading to learn - en utvärdering av ett pilotprojekt i Malmö 2015*. Malmö stad: Malmö
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Engeström, Y. (2011). *From design experiments to formative interventions. Theory & Psychology*. Vol. 21. Nr. 5. S. 598-628.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Lövstedt, A-C. (2015). Föreläsning *Reading to learn* den 28 januari 2015 i Malmö.
- Lövstedt, A-C, Acevedo, C. (2016) Reading to Learn. Rapport över det tredje året i kompetensutvecklingsprojekt Reading to learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2015/2016. https://goteborg.se/wps/wcm/connect/f85e94b3-bf27-4b89-babf-17bac07dec70/Reading_to_Learn_2015_2016_projektrapport_gbg.pdf?MOD=AJPERES
Hämtad 2017.12.02
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rose, D. (2017). *Reading to learn, "Preparing for Reading and Writing, Book One"*. Utbildningsmaterial beställt från <http://www.readingtolearn.com.au/>
- Lindskoug, C. (2017). Efter förlaga av Rosqvist, Ida (2017). *"Evidensbaserad språklig intervention: definiera mål"*. <http://logopedforum.se/2017/10/31/evidensbaserad-spraklig-intervention-definiera-mal/> Hämtad den 23/12-2017.
- Skolverket 2017 <https://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/likvardig-utbildning-i-grundskolan-1.218790>
Hämtad 2017.12.28

Värdegrund – en fråga för alla!

Nyckelord: värdegrund, diskrimineringsgrunder, systematiskt kvalitetsarbetet, kollegialt lärande, långsiktig fortbildning

Författare: Tobias Rosén och Elisabeth Salonen Ripa

Sammanfattning

Att ha en god värdegrund är något som får allt större betydelse. Internationella företag så väl som små idrottsklubbar formulerar dokument i frågan. Skolan har genom läroplanen en fastställd värdegrund sedan länge, men hur förankrar vi den i vårt dagliga arbete?

Inom ramen för ett längre värdegrundsarbete som pågått sen 2005 har vi från vårterminen 2015 till höstterminen 2017 arbetat med fortbildning av personalen på vår skola samt utvärdering av detta arbete. Vi har planerat och genomfört en fortbildningsserie kring värdegrundsfrågor kopplade till etnicitet, kön och könsövergripande uttryck, sexualitet, funktionalitet samt religion. Arbetet grundades i en kartläggning av personalens och elevernas kunskaper och avslutades med en undersökning av hur och i vilken omfattning personalens kunskaper och förmåga att arbeta med dessa frågor förändrats. Vi ville även undersöka i vilken mån arbetet påverkat eleverna.

Resultatet visar att personalen till stor del ökat sina kunskaper om diskrimineringsgrunderna som berör värdegrundsarbetet. Personalen upplever även att resultatet av påföljande värdegrundsarbetet med eleverna har haft stor effekt.

Författarpresentation

Tobias Rosén är förstelärare i religionskunskap och historia,

Elisabeth Salonen Ripa är förstelärare i svenska, engelska och filosofi.

Vårt gemensamma försteläraryupdrag är att driva och utveckla arbetet med värdegrundsfrågor.

Bakgrund

Svalöfs gymnasium bedriver sedan många år ett systematiskt fortbildningsarbete kring skolans värdegrund. Den här artikeln behandlar hur skolan de senaste åren arbetat med fördjupande kompetensutveckling för lärarna, en analys av de utvärderingar som gjorts på lärarnivå samt de slutsatser vi kunnat dra.

Då skolledningen identifierat ett behov av konkretiserad och fördjupad fortbildning fick vi våren 2015 som en del i vårt försteläraryupdrag uppgiften att planera och genomföra en fortbildningsserie kring värdegrundsfrågor för samtlig personal på skolan, inte enbart pedagogisk personal. Vår ambition var att enligt Helen Timperleys cykliska modell (Timperley 2013) bygga vårt vidare arbete utifrån utvärdering av personalens och elevernas kunskaper, därpå fördjupa dessa och låta personal och elever prova sina färdigheter på förhoppningsvis nya sätt, för att åter utvärdera och fördjupa kunskaperna. Forskningen visar att det systematiska arbetet är avgörande för hur väl en skola lyckas skapa en skolmiljö som motverkar kränkningar (Skolverket 2014). En annan utgångspunkt för vårt arbete var Knud Illeris kunskapssyn så som den beskrivs i boken *Lärande* (2015). Illeris presenterar ett vidgat kunskapsbegrepp, eller innehållsdimension som han väljer att kalla det, som även omfattar attityder och beteenden. Lärande handlar alltså inte enbart om kognitiva eller motoriska färdigheter, att utveckla attityder och beteenden är också en form av lärande. Illeris poängterar även samspelets betydelse för lärandet (2015), något som är av vikt vid förebyggande arbete mot kränkningar och trakasserier enligt Skolverkets rapport *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar* (2014).

Vi valde att basera fortbildningsserien på diskrimineringsombudsmannens sju skyddade diskrimineringsgrunder (Diskrimineringsombudsmannen, 2017). Med tanke på att gymnasieelever tillhör en åldershomogen grupp bortsåg vi dock från

diskrimineringsgrunden ålder. Diskrimineringsgrunderna kön och könsöverskridande identitet eller uttryck sammanfördes till ett gemensamt tema. Detta resulterade i följande teman:

- Etnicitet
- Kön och könsöverskridande identitet
- Sexualitet
- Funktionalitet
- Religion

Vi startade med att genom enkäter kartlägga personalens uppfattning om sin egen kunskapsnivå om diskrimineringsgrunderna samt deras upplevda behov av fortbildning. I några utvalda elevgrupper genomfördes också fördjupade intervjuer om elevernas syn på diskrimineringsgrunderna och vad de ansåg behövde införlivas i undervisningen. Utifrån detta underlag producerade vi fem olika tematiskt uppbyggda häften bestående av inspirationsmaterial och efterföljande diskussionsfrågor. Varje inspirationsdel bestod av filmer, bilder, tidningsartiklar och/eller utdrag ur offentliga rapporter.

Under läsåret 2015/2016 arbetade personalen vidare i respektive arbetslag med ett tema i taget. Temats frågor diskuterades på gemensam mötestid och arbetslagsledaren ansvarade för att sammanfattande anteckningar skickades till oss. Varje tema inleddes eller avslutades med en extern föreläsare. Målet med denna fortbildningsserie var dels att öka personalens kunskap om och kompetens att arbeta med värdegrundsfrågor och diskriminering, dels att utmana personalens egna föreställningar kopplade till diskrimineringsgrunderna. Läsårets arbete avslutades med att varje arbetslag formulerade en plan för något gemensamt moment eller projekt att utföra i elevgrupperna. Varje enskild pedagog skulle även formulera en plan för något moment att utföra i den egna undervisningen. Under läsåret 2016/2017 genomfördes de planlagda aktiviteterna i skolans olika elevgrupper.

Värdegrundsarbetet som vi ledde under läsåret 2015/2016 med personal kommer fortsättningsvis refereras till som värdegrundsarbetet del 1, och det arbete som de olika arbetslagen gjorde med sina elever under 2016/2017 kommer refereras till som värdegrundsarbetet del 2. Under innevarande läsår, 2017/2018 flyttar vi fokus till utvärdering av det tidigare arbetet. I denna senare del vill vi undersöka utfallet av värdegrundsarbetet del 1 och 2.

Syfte

Syftet med värdegrundsarbetet del 1 har dels varit att öka personalens kunskap om diskrimineringsgrunderna, dels att ge ökad kompetens att arbeta med diskrimineringsgrunderna inom ramen för skolans värdegrundsarbete. Del 2 har naturligtvis haft som syfte att stärka eleverna och öka deras kunskap och förmåga att hantera värdegrundsfrågor. Syftet med detta steg, utvärderingen av värdegrundsarbetet, är att undersöka huruvida vi uppnått det vi ursprungligen avsåg.

Vi vill nu alltså undersöka hur och i vilken omfattning personalens fortbildningsarbete har förändrat deras kunskaper om och förmåga att arbeta med frågor kopplade till etnicitet, kön och könsövergripande uttryck, sexualitet, funktionalitet samt religion. Vi vill även undersöka i vilken mån skolans arbete med värdegrundsfrågor har förändrat/påverkat eleverna.

Frågeställningar

I utvärderingen som genomfördes läsåret 2017/2018 är frågeställningarna följande:

- I vilken mån och på vilket sätt har fortbildningsserien under läsåret 2015/2016 ökat personalens kunskap om diskrimineringsgrunderna samt ökat kompetensen att arbeta med värdegrundsfrågor?
- I vilken mån och på vilket sätt har värdegrundsarbetet under läsåret 2016/2017 förändrat elevernas syn på diskrimineringsgrunderna och värdegrundsfrågor?

Metod

Det långsiktiga och kontinuerliga fortbildningsarbetet gällande värdegrund som bedrivits på Svalöfs gymnasium sedan 2005 initierades av skolans nuvarande verksamhetschef. Utifrån ett upplevt och definierat behov anlätades ett konsultföretag med kompetens på området för att stötta skolans personal i fortbildning. De har sedan dess funnits med på ett övergripande och översiktligt plan. Vårterminen 2015 fick vi uppdraget att ta fram en projektplan för ett fördjupat fortbildningsarbete kopplat till diskrimineringsgrunderna.

Inför denna tidigare del av värdegrundsarbetet beslöt vi att genom enkäter kartlägga personalens upplevda kompetens och upplevda behov av fortbildning om värdegrundsfrågor. Vi utförde dessutom gruppintervjuer med en grupp från ett yrkesprogram samt en grupp från ett teoretiskt program. Målet var att få kunskap om elevernas kunskap och inställning till diskrimineringsgrunderna, men även deras önskemål om undervisning. Vi hade också en önskan att skapa en känsla av delaktighet och att i någon mån främja det samspel som enligt Illeris (2015) har betydelse för lärandet, och enligt Skolverket är avgörande för eventuell framgång för skolors förebyggande arbete mot kränkningar och trakasserier (2014).

Utifrån kartläggningen av personalens och elevernas behov och önskemål skapade vi ovan nämnda arbetsmaterial fördelat på fem häften/utskick, vart och ett kopplat till respektive tema: etnicitet, kön och könsöverskridande identitet, sexualitet, funktionalitet samt religion. Varje häfte bestod av inspirationsdel och diskussionsfrågor. Exempelvis använde vi i temat etnicitet utdrag från Afrofobirapporten (Mångkulturellt centrum 2014) samt filmklipp med psykologerna Kenneth och Mamie Clarks experiment ”The Doll Test (The NAACP Legal Defense and Educational Fund 2017) som visar hur barn med mörk hy påverkas vad gäller självbild och föreställningar om vuxnas inställning till dem.

Som uppstart för hela fortbildningsserien började vi med en enkel övning där den samlade personalstyrkan fick tävla om vem som med ett hopskrynklat papper kunde pricka en papperskorg. Med över hundra personer i lokalen var det naturligtvis lättare för vissa och omöjligt för dem längst från papperskorgen. Denna enkla övning resulterade i diskussioner om övningens orättvisa upplägg när pris delades ut till dem som lyckats och fungerade som en ögonöppnare för allas olika förutsättningar. Betydelsen av en privilegierad position blev tydlig. Vi fortsatte sedan med att se en film om den amerikanska lågstadieläraren Jane Elliots välkända experiment kallat "Blue eyes vs brown eyes" från 1968, där hon låter en skolklass få uppleva vad diskriminering innebär och vad det gör med oss, både som förövare och offer. Filmen och övningen följdes upp med diskussionsfrågor i tvärgrupper, med fokus på vilken relevans och nytta filmen och övningen hade för vårt arbete i skolan.

Under läsåret 2015/2016 bearbetades diskussionsfrågorna, tema för tema, i skolans alla arbetslag, och diskussionerna dokumenterades i skriftliga sammanfattningar. En viktig aspekt av fortbildningsarbetet var att varje arbetslag ägde sin egen process. Skolans olika arbetslag ser mycket olika ut till sin sammansättning, vissa lag hade goda förkunskaper och kände sig väl förtrogna med diskrimineringsgrunderna och teorier kring dessa, medan andra behövde börja på en mer grundläggande nivå. Som nämnts under "Bakgrund" ovan förstärktes varje tema med någon extern föreläsare. Antingen inleddes ett tema med en inspirationsföreläsning eller så avslutades det med en sammanfattande och reflekterande föreläsning. Den avslutande uppgiften efter att alla fem temana bearbetats var att i slutet av läsåret ta fram en plan för fortsatt arbete under läsåret 2016/2017 i respektive arbetslags elevgrupper. Uppgiften i sig var tudelad, arbetslagen skulle dels planera för en gemensam aktivitet, dels skulle varje lärare planera för en uppgift inom ramen för någon av sina kurser. Under läsåret 2016/2017 genomfördes dessa planerade aktiviteter.

Parallellt med detta arbete har skolans arbetslagsledare under läsåret fortbildats om lärandeprocesser med Knud Illeris (2015) i viss mån, men framför allt med Helen Timperleys (2013) forskning som ramverk. Vår metod har varit att utgå från personalens upplevda behov av fortbildning som stämmer väl överens med Timperleys teori om lärandeprocesser (2013). Vi har utgått från frågan: "Vilka kunskaper och färdigheter behöver vi som professionella för att tillgodose våra elevers behov?". Vidare har vi genom vår fortbildningsserie, inklusive de inbjudna föreläsarna inom respektive tema, kunnat "fördjupa de professionella kunskaperna och finslipa den professionella förmågan" (Timperley 2013) att arbeta med värdegrundsfrågor kopplade till diskrimineringsgrunderna. Arbetet under läsåret 2016/2017 i elevgrupperna har låtit "eleverna uppleva lärandet på ett nytt sätt" (Timperley 2013).

Metoden för det aktuella steget, utvärderingen av värdegrundsarbete del 1 och 2, är att med enkätfrågor mäta personalens upplevelse av det hittills genomförda arbetet. Dels undersöker vi personalens upplevelse av sin egen fortbildning, dels personalens upplevelse av arbetslagens genomförda aktiviteter i sina respektive elevgrupper.

Vi har i vår undersökning frågor både av kvantitativ karaktär och frågor av mer kvalitativ art. Har-frågor kvantifierar i vilken grad exempelvis kunskaper om diskrimineringsgrunderna upplevs ha ökat mätt i till stor del, viss del, liten del eller knappt/inte alls. Ett annat exempel är frågan om hur stor effekt arbetet i elevgrupper upplevs ha gett, då mätt i skalan ett till sex, där 1 är liten effekt och sex motsvarar stor effekt. På vilket sätt-frågor med öppna svar ger istället beskrivande och förklarande svar som bidrar till en kvalitativ dimension av det samlade svarsmaterialet. Ett exempel är "På vilket sätt har din kompetens att arbeta med värdegrundsfrågor ökat/förändrats?". Vi kan dessutom särskilja hur stor del av personalen som deltagit under hela processen sedan vt 2015 och när övriga kommit in i den pågående processen, hur svarsfrekvensen ser ut i olika arbetslag mm.

Enkäten skapades och distribuerades elektroniskt. Den består av 4 delar där den första delen behandlar arbetslagstillhörighet och anställningstid. Det andra avsnittet rör värdegrundsarbetet del 1, alltså personalens fortbildning under läsåret 2015/2016. Den tredje delen av enkäten berör värdegrundsarbetet del 2 då de olika arbetslagen arbetade med värdegrundsfrågor tillsammans med sina elever. Avslutningsvis finns ett fjärde avsnitt med möjlighet att lämna en fri kommentar med reflektioner kring hela värdegrundsarbetet på Svalöfs gymnasium. Detta ger personalen möjlighet att delge tankar, synpunkter och infallsvinklar som vi själva inte reflekterat över.

Resultat

Resultatet har vi valt att presentera i två delar. Den första delen berör personalens fortbildning kring diskrimineringsgrunderna. I den andra delen presenteras resultatet av värdegrundsarbetet som bedrivits tillsammans med eleverna.

Personalens fortbildning kring diskrimineringsgrunderna

Vi valde att låta personalen besvara en enkät för att få ta del av hur de har upplevt de senaste årens värdegrundsarbete på skolan. Första frågan var en fråga om när den anställde påbörjade sin anställning för att skapa en överblick på hur många som hade deltagit i fortbildningsprojektet.

Figur 1

NÄR PÅBÖRJADE DU DIN ANSTÄLLNING PÅ SVALÖFS GYMNASIUM

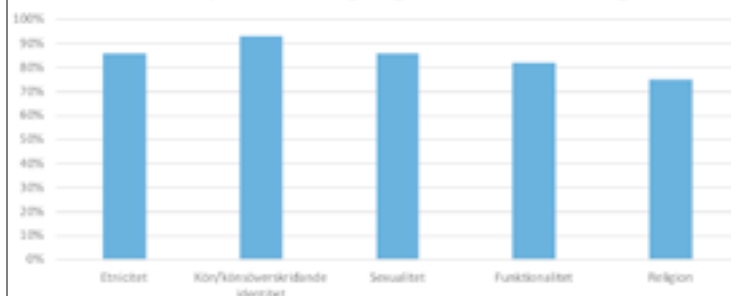
■ 2015 eller tidigare ■ Vt 2016 ■ Ht 2016 ■ Vt 2017 ■ Ht 2017



Andra frågan handlade om att skatta hur värdegrundsarbetet har ökat kunskaperna kring diskrimineringsgrunderna. De flesta ansåg att värdegrundsarbetet till viss del eller till stor del hade ökat kunskaperna kring diskrimineringsgrunderna. Främst hade kunskaperna kring kön och könsöverskridande identitet ökat. För att få djupare förståelse för vad som hade ökat/förändrats ställde vi följande fråga: "På vilket sätt har fortbildningsserien under 2015/2016 ökat/förändrat din kunskap om diskrimineringsgrunderna?". Resultatet i figur 2 baserar sig på de i personalen som deltog i fortbildningsserien.

Figur 2

Andel av personal som säger sig ökat sina kunskaper kring



Bland svaren finns kopplingar tillbaka till det material vi arbetade med bland annat filmen om The Doll Test. Vilket följande kommentar vittnar om

Fortbildningen öppnade mina ögon för hur "inlärda" fördomar färgar oss i våra val, att vi omedvetet tar beslut grundade på inlärda värderingar och att självbilden hos de som tillhör diskrimineringsutsatta grupper omedvetet påverkas av samhällets ideal. Jag tänker på filmen där mörkhyade barn föredrar den ljusa dockan.

Ökad eller rentav nyfunnen medvetenheten om strukturell rasism fanns också bland svaren "strukturell rasism och att vara förväntande snarare än välkomnande var ögonöppnare. De delarna var bäst tyckte jag". Reflektioner kring den egna och andras kunskaper om rasism fanns också bland svaren.

Sedan gav flera även uttryck för att de kände sig bekanta med området sen tidigare.

Jag tycker att jag hade ganska bra koll sedan innan, men jag fick en mer fördjupad kunskap och det har varit väldigt berikande att få ta del av kollegors kloka reflektioner. Men med det sagt, jag har det så djupt rotat i mig - människors lika värde oavsett vad. Men det kan ändå vara skönt att få det bekräftat att man tänker rätt.

En annan person är inne på samma spår i följande reflektion.

Det är alltid nyttigt med nya perspektiv. Jag tycker att vi har arbetat mycket bra i arbetslaget kring detta. Jag känner att jag har varit intresserad av dessa frågor så pass länge att jag kanske inte direkt lärde mig jättemycket nytt men det skadar aldrig att repetera och diskutera

Andra konstaterade att nivån på medvetenheten är varierad bland de anställda på skolan. "Att bredden är stor inom personalgruppen. Att det är många dimensioner att ta hänsyn till inom alla diskrimineringsgrunderna".

I personalenkäten frågades "på vilket sätt har din kompetens att arbeta med värdegrundsfrågor ökat/förändrats?". Här finner man bland svaren att förståelsen för olika människor i olika situationer gör att personalen kan anpassa sig mer för elevernas behov. En ökad trygghet att ta diskussioner om värdegrund för att väcka tankar hos eleverna, var ett annat tydligt svar. Ett av svaren summerar det så här "Jag hoppas att jag är mer 'på tå' kring dessa frågor, jag känner mig tryggare i min vetskap". Reflektioner om möjligheten till fria val finns också bland svaren.

Att jag har resonerat runt och ifrågasatt det s.k. fria valet och hur fritt detta egentligen är beroende på t.ex. hudfärg. Jag har också blivit uppmärksam på hur lätt vi dömer efter utseende. Samma handling utförd av personer med olika hudfärg tolkas olika av samhället, till stor del baserat på utseende och fördomar.

Flera kommenterar situationen likartat, vilket kan kopplas till det dagliga arbetet på skolan. "Genom reaktionerna som jag mött, i mitt eget arbetslag och hos andra på skolan, har jag fått syn på den privilegierades oförmåga/ovilja att förstå vad det innebär att bli diskriminerad". Detta är något som även går igen i följande reflektion "min kompetens har ökat kring just våra elevers situation utifrån mestadels etnicitet, sexualitet och kön/könsöverskridandeidentitet. Dessa frågor är något som vi/jag har tagit upp en del i klassrummet mer". Vikten av en gemensam syn på skolan kring värdegrundsfrågor lyfts fram bland svaren. Den gemensamma synen vilket ligger till grund för arbetet på alla nivåer från skolövergripande via arbetslagsnivå till det enskilda arbetet och denna ingång resulterar i följande reflektion.

Jag tänker att det för min del har haft störst betydelse på arbetslagsnivå. När det blir så tydligt hur vi på skolan som helhet ser på all typ av diskriminering blir det lättare att stå upp för det som är rätt och ta diskussionen med kollegor.

Liksom vid föregående frågeställning fann vi här svar där man inte tyckte man hade lärt sig något nytt. Ett exempel är "Jag har även tidigare arbetat med värdegrundsfrågor i mina kurser, så egentligen har inte förändrat mycket".

Avslutningsvis kring del ett om personalens fortbildning kring diskrimineringsgrunderna ställdes frågan om innehållet i fortbildningsserien varit till användning i det dagliga arbetet. Vi ville även här kontrollera om man hade deltagit i arbetet.

Figur 3

HAR INNEHÅLLET I FORTBILDNINGSSERIEN VARIT TILL ANVÄNDNING I DITT DAGLIGA ARBETE?

Till stor del Till viss del Till liten del Knapot/inte alls Har inte deltagit i värdegrundsarbetet



Värdegrundsarbete tillsammans eleverna

Enkäten avslutades med att personalen fick uppskatta hur värdegrundsarbete med eleverna under läsåret 2016/2017 hade fortlöpt. Först bad vi personalen ranka på en skala från 1 till 6 hur de tyckte arbetet hade gått. Där 1 avser liten effekt och 6 avser stor effekt.

Figur 4



Avslutningsvis bad vi i enkäten om en precisering från personalen om på vilket sätt arbetet med värdegrundsfrågor förändrat elevernas syn på diskrimineringsgrunderna och värdegrundsfrågor. Här skiljer sig svaren åt exempelvis när det gäller behovet av värdegrundsarbete bland eleverna.

”Vi slår allt som oftast in öppna dörrar, eleverna vet mer om detta än vad vi tror, och undrar varför vi pratar om självklarheter”. Samma reflektion finns i följande citat. ”Jag tror att en hel del tänker mer på hur man är mot varandra. En del frågor är inte alls så laddade hos ungdomar idag som vi ”gamlingar” tror” Dessa två reflektioner står i kontrast till följande reflektion. ”Tror att lärarkåren har en stor påverkansmöjlighet när vi vågar stå upp för värderingarna, diskussionerna blir fler och eleverna vågar tänka i fler banor även om det är helt nytt för dem”. Andra ser att det både har utökad synen på värdegrund, men att det fanns en god grund att bygga på.

Eleverna har utökat sin kunskap och fått en tydligare insikt och förståelse för olika människors olika behov. Våra elevgrupper var redan innan [...] väldigt accepterande mot varandra så arbetet vi har gjort tillsammans [...] har till största del, hos merparten av eleverna, bara bekräftat deras redan fungerande värdegrundssyn.

Detta är givetvis svårt att mäta [...], men jag upplever att vi har haft många givande diskussioner och eleverna har själva gett uttryck för att en del av de saker vi har lyft är saker de inte reflekterat kring eller ens känt till tidigare. Samtidigt vill jag framhålla att många elever redan är längre än vad vi är i många av diskrimineringsfrågorna och att det ibland har känts som att ”I have been preaching to the choir”

Det fanns även reflektioner kring att elever har upplevt diskrimineringar vilket gjort de mer medvetna om värdegrundsfrågor

Eleverna är mer medvetna kring de flesta diskrimineringsgrunder och är väldigt medvetna kring människors lika värde. Många av eleverna har upplevt olika sorters diskriminering tidigare i sina liv och jag tror därför att de är väldigt medvetna och vill ha förändring.

Vikten av samsyn framkom även bland svaren, så som i följande exempel.

Jag upplevde engagemanget som lamt från mitt arbetslag vilket även smittade av sig i arbetet med elevgrupperna. Det eleverna tror att vi tycker är oviktigt/önödigt tar inte heller de på allvar. I de situationer där vi lyckades signalera engagemang ökade även elevernas intresse.

Slutligen var det flera svar som lyfte fram vikten av ett systematiskt och kontinuerligt arbete.

Jag tror att systematiskt arbete ger resultat på sikt. Bara vetskapen om att de finns påverkar. Jag tror att det finns diskrimineringsgrunder som är lättare att förmedla och lättare att ta till sig (helt individuellt, naturligtvis), därför är det dagliga arbetet lika viktigt som de enstaka specifika nedslagen.

Slutsatser och diskussion

Merparten av personalen som deltagit i skolans värdegrundsarbete anser att de ökat sina kunskaper till stor eller viss del. Vi uppfattar att merparten känner sig nöjd med fortbildningen samt med resultatet av sitt eget arbete med elever. Många upplever att de fått ett vidgat kunskapsbegrepp samt ny och fördjupad kunskap om diskrimineringsgrunderna och värdegrundsfrågor. En annan positiv effekt är en känsla av trygghet i att ha ett gemensamt förhållningssätt på skolan när man möter elever, men även i mötet med kollegor. Personal som ansåg att de hade goda kunskaper redan före fortbildningsserien uttrycker att man ändå uppskattat tillfället att få fördjupa sig och vikten av att avsätta tid för arbete med värdegrundsfrågor, samt vikten av planering, kontinuitet och systematik. Vi kan se att man skattar effekten av sitt arbete med elever lite högre än den egna fortbildningen. Trots detta är det svårt att av vårt resultat utläsa på vilket sätt värdegrundsarbetet har förändrat elevernas syn på diskrimineringsgrunderna och värdegrundsfrågor. För att få svar på den delen av frågeställningen kunde vi tydligare poängterat att vi önskade konkreta exempel. En reflektion vi gör är att det är svårt mäta huruvida kunskap ökat. Ännu svårare verkar det vara att mäta på vilket sätt kunskap ökar eller förändras. I vårt arbete har vi försökt mäta personalens upplevelse av förändringen av sin egen och elevernas kunskap.

Enkätsvaren är dock inte odelat positiva. Vissa kommentarer förmedlar, om än i liten omfattning, ett ointresse eller känslan att detta arbete varit onödigt. På frågorna ”På vilket sätt har fortbildningsserien under 2015/2016 ökat/förändrat din kunskap om diskrimineringsgrunderna?” samt ”På vilket sätt har din kompetens att arbeta med värdegrundsfrågor ökat/förändrats?” finns svar som ”Inte mycket” och ”Ingen större förändring” och ”Jag har även tidigare arbetat med värdegrundsfrågor i mina kurser, så egentligen har jag inte förändrat mycket”. Samtidigt signalerar andra svar att man ser en hemmablindhet hos kollegor genom svar som ”Det fick mig att inse att alla inte hade kunskap/tolerans tidigare” och ”Jag tänker att det för min del har haft störst

betydelse på arbetslagsnivå. När det blir så tydligt hur vi på skolan som helhet ser på all typ av diskriminering blir det lättare att stå upp för det som är rätt och ta diskussionen med kollegor”. Diskrepansen mellan dessa ytterligheter sammanfattas väl i en av de avslutande fria kommentarerna:

Jag tycker att det är så oerhört viktigt att detta lyfts och att det har funnits tillfälle för diskussioner både i större och mindre forum. Att det behövs är uppenbart, det tjasas och gnälls på våra elever men hur är vi som förebilder/föredömen och vad är det vi förmedlar? Glädjande är att den stora majoriteten redan har en samsyn och då är man ju öppen för ny kunskap och information. Den stora utmaningen är den där minoriteten.

Upplevelsen att man själv, eller ens elever, inte lärt så mycket nytt kan eventuellt förklaras av att man inte omfattar det vidgade synsätt på kunskap som Illeris uttrycker. Ser man inte åsikter, attityder och reaktionsmönster som något man kan lära sig, uppfattar man antagligen inte ett förändrat förhållningssätt i värdegrundsfrågor som ett lärande. De ifrågasättande och negativa kommentarerna kan också vara ett uttryck för att alla inte känt sig delaktiga under utformandet av projektet, att man inte ägt sin egen fortbildningsprocess, trots vår ambition att bygga på våra kollegors input och önskemål.

En utmaning inför fortsatt arbete är att skapa just den känsla av delaktighet som enligt Illeris (2015) främjar samspel och lärande, och som enligt Skolverket är avgörande för skolors eventuella framgång i förebyggande arbete mot kränkningar och trakasserier (2014). Att även kommunicera det vidgade kunskapsbegreppet kan vara en viktig del.

Ytterligare en utmaning är hur vi förvaltar vårt projekt och håller det levande och framför allt, hur får vi nyanställda med på vårt värdegrundståg? Vår skola har de senaste åren, liksom många andra skolor, haft en relativt hög personalomsättning.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att vårt värdegrundsarbete har haft många positiva effekter och att även om arbetet framåt är utmanande så är det utvecklande och oerhört angeläget.

Bilaga 1

Enkätundersökning kring värdegrundsarbetet

1. Jag arbetar i arbetslag
2. När påbörjade du din anställning på Svalöfs gymnasium
3. Har du deltagit i arbetet med diskrimineringsgrunderna

Tema	Ja	Nej
Etnicitet		
Kön/ könsöverskridande identitet		
Sexualitet		
Funktionalitet		
Religion		

4. Har värdegrundsarbetet ökat dina kunskaper kring

Tema	Till stor del	Till viss del	Till liten del	Inte alls	Deltog inte i arbetet
Etnicitet					
Kön/ könsöverskridande identitet					
Sexualitet					
Funktionalitet					
Religion					

5. På vilket sätt har fortbildningsserien under 2015/2016 ökat/förändrat din kunskap om diskrimineringsgrunderna?
6. På vilket sätt har din kompetens att arbeta med värdegrundsfrågor ökat/förändrats?

7. Har innehållet i fortbildningsserien varit till användning i ditt dagliga arbete?

Till stor del	
Till viss del	
Till liten del	
Knappt/ Inte alls	
Deltog inte i arbetet	

8. Har värdegrundsarbetet med eleverna under läsåret 2016/2017 gett resultat

	1	2	3	4	5	6	
Liten effekt							Stor effekt

9. På vilket sätt har arbetet med värdegrundsfrågor förändrat elevernas syn på diskrimineringsgrunderna och värdegrundsfrågor?
10. Avslutningsvis finns här möjlighet att lämna en kommentar/reflektion kring värdegrundsarbetet på Svalöfs gymnasium.

Referenser

Diskrimineringsombudsmannen. (2017). Om diskriminering: Skyddade diskrimineringsgrunder. Hämtad 2017-09-07 från <http://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/>

Illeris, Knud. (2015) *Lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Mångkulturellt centrum. (2014). Afrofobirapporten: En kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige. Tumba: Arbetsmarknadsdepartementet

Skolverket. (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm: Skolverket

The NAACP Legal Defense and Educational Fund (LDF). Brown at 60: The Doll Test. Hämtad 2017-09-27 från <http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test>

Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB. Sidan 33

Frontline. (1985). A Class Divided. [Videofil]. Hämtad från <https://www.youtube.com/watch?v=nmXr-rC5F-4>

Hur ska vi undervisa i historiebruk på kursen Hi1b - en Learning study

Nyckelord: Learning study, Historiebruk, Kritiska aspekter, Historiemedvetande, Historiekultur
Författare: Eva Henriksson Garatea

Sammanfattning

Under läsåret 2016/2017 genomförde vi en Learning study på S:t Petri skola i Malmö kring historiebruk. Två elevgrupper som läser Historia 1b i årskurs 1 på samhällsprogrammet deltog i undersökningen.

Vår Learning study ledde till att vi kom fram till två kritiska aspekter:

- Eleverna har svårt att förstå tidsdimensionen i historiebruk. De har svårt att förstå att samtid inte behöver betyda nutid utan kan ligga i dåtiden.
- Eleverna har svårt att förstå symbolvärdet i den händelse som brukas och att det är samtidens historiekultur som avgör detta symbolvärde.

Utifrån de två identifierade kritiska aspekterna designade vi två lektioner samt två eftertester till de två deltagande elevgrupperna.

Vi kom fram till att själva studien som sådan inte visade på stora förändringar i elevernas förståelse av historiebruk. Dock såg vi en viss förbättring när det gäller framför allt förståelse av tidsdimensionen nutid och samtid i elevgrupp två. Vi är dock inte säkra på att denna förbättring helt kan kopplas till den lektion som hölls i denna grupp. Vi såg också att vi hade behövt fler lektioner i de båda klasserna. Dock satte tidsbrist stopp för detta.

Författarpresentation

Eva Henriksson Garatea är förstelärare och arbetar på S:t Petri skola i Malmö. Hon undervisar i historia och leder den centrala ämnesgruppen i historia på förvaltningsnivå.

Under flera år har Eva Henriksson Garatea varit medlem i en referensgrupp kring kursprovet i historia samt det nationella provet i historia för årskurs nio på grundskolan.

För närvarande arbetar Eva med ett läromedel i historia för Natur och kultur.

Författarens tack

Författaren vill rikta ett tack till docent Jonas Sjölander för stöd och uppmuntran.

Inledning

Bakgrund

När GY11 infördes hamnade många historielärare ute på skolorna i ett besvärligt läge. En stor del av lärarkåren hade inte tidigare undervisat i historiebruk, vilket skapade stor förvirring och oro. Många hade knappt hört talas om historiebruk och nu skulle lärarna plötsligt inte bara undervisa om detta, utan också bedöma eleverna, eftersom historiebruk fanns med som ett bedömningskriterium.

En grupp historielärare på S:t Petri skola som jag ingår i, hade jobbat en del med historiebruk tidigare och kände en viss tillförsikt när Gy11 kom. Dock var vi inte alls beredda på att bedöma eleverna i detta och inte heller hur man på bästa sätt undervisar om historiebruk. Under några år fokuserade vi framför allt på att använda Klas-Göran Karlssons typologi (Karlsson, 2014) kring historiebruk men upptäckte ganska snart att eleverna inte alls förstod vad historiebruk egentligen innebär. De utvecklade istället en mekanisk förståelse av historiebruk, baserat på typologin. Med detta menar vi att de använde de kännetecken som typologin tar upp och applicerade detta på historiebruksuppgifter, utan att riktigt förstå vad bruket innebar. Framför allt förstod de inte att bruket i allra högsta grad påverkas av den samtid och den historiekultur som råder när händelsen brukas.

På skolan är alla lärare organiserade i kollegiala lärandegrupper som leds av en processledare. Samtliga lärare har 34 timmar för detta i sin tjänst och mötestillfällena för träffarna är schemalagda. I historiegruppen bestämde vi oss för att göra en Learning study. Vi var samtliga överens om att historiebruk var lämpligt att arbeta med.

Gruppen som deltog i denna Learning study var dels de två lärare som genomförde lektionerna i sina respektive klasser, Joakim Altvall och Lo Söllgård, dels övriga lärare i gruppen som bestod av Siri Hallberg, Björn Westerström,

Anki Axelsson samt Eva Henriksson Garatea som ledde gruppen. I slutfasen gick Anki Axelsson i pension och Mattias Petersson kom med i gruppen och deltog i slutdiskussionerna av studien.

Syfte

Syftet med den Learning study som vi utförde var att hitta kritiska aspekter samt att designa två lektioner där vi använde oss av variationsteorin. Syftet var också att försöka få en samsyn bland oss historielärare på skolan kring vad historiebruk är. Vi ställde frågor kring hur vi skulle lägga upp undervisningen och vad vi borde fokusera på när vi undervisar om historiebruk.



Metod

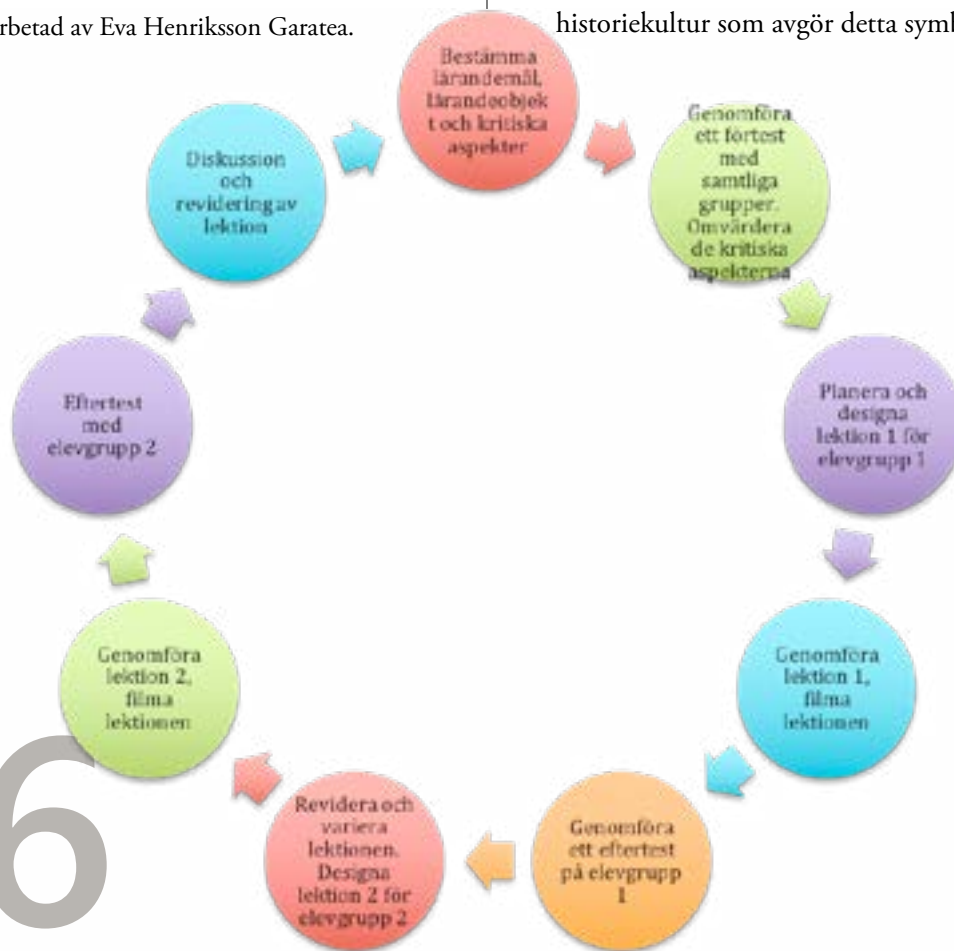
Vår studie utgick från en Learning study, vilket innebär att en grupp lärare tillsammans med en handledare planerar, tar fram kritiska aspekter samt genomför några försökslektioner med samma lärandemål i olika elevgrupper. Centralt för en Learning study är att man använder en teori, variationsteorin, som redskap för att planera och analysera försökslektioner. En Learning study innehåller dessutom för- och eftertester på de elevgrupper där undersökningen genomförs, och de försökslektioner som hålls med elevgrupperna filmas och diskuteras i lärargruppen. Slutligen är arbetet i en Learning study alltid cykliskt och vi valde att arbeta utifrån följande modell¹:

Vi genomförde vår studie med två elevgrupper som läser Hi1b på gymnasiet. Vi bestämde oss också för att fokusera vår undersökning på historiebruk.

Två lärare valde att genomföra undersökningen, medan övriga lärare i gruppen bidrog i diskussioner, förslag på upplägg samt analys av resultat. Vi valde att först fokusera på att designa två lektioner. Utifrån våra förtest kom vi fram till följande kritiska aspekter:

- Eleverna har svårt att förstå tidsdimensionen i historiebruk. De har svårt att förstå att samtid inte behöver betyda nutid utan kan ligga i dåtiden.
- Eleverna har svårt att förstå symbolvärdet i den händelse som brukas och att det är samtidens historiekultur som avgör detta symbolvärde.

1 Modell utarbetad av Eva Henriksson Garatea.



För vår undersökning tog vi fram en modell för bedömning av historiebruk. Denna modell användes inte för att se olika nyanser av kvaliteter i elevsvaren. Modellen användes framför allt som ett redskap för att bedöma om eleverna förstår vad symbolvärde innebär, vilka behov i samtiden som skapar bruket, om eleven visar att bruket möter detta behov samt om detta bruk åstadkommer något i framtiden. Vi ville också se om vi kunde konstatera någon förändring mellan för- och eftertest².

I vår undersökning använde vi oss av variationsteorin där vi försökte variera någon del av den kritiska aspekten, samtidigt som något annat fick vara konstant³.

Teorier, modeller och begrepp

Variationsteorin

En Learning study har variationsteorin som teoretiskt fundament, vilket i stort innebär att för att förstå en företeelse behöver man arbeta med att variera kontraster. Teorin utarbetades av professor Ference Marton i ett forskningsprojekt i Hong Kong och tar sitt avstamp i den fenomenografiska forskningstraditionen (Marton & Booth, 2000). Det är inte genom att visa på likheter om och om igen som eleverna förstår en företeelse eller ett begrepp. Genom att vi varierar och sätter olika aspekter av samma företeelse i kontrast till varandra, kan vi synliggöra vad företeelsen eller begreppet verkligen innebär (Ling, 2014). Följande modell visar hur vi varierade de två lektionerna⁴.

2 Modell finns under rubriken teorier, modeller och begrepp.
3 Modell finns under rubriken teorier, modeller och begrepp.
4 Modellen finns på Göteborgs universitet- Institutionen för didaktik och pedagogisk profession- Learning study.

Kritiska aspekter	Variation	Konstant
Att förstå <i>att samtid inte behöver betyda nutid</i>	Eleverna fick se och arbeta med olika exempel på bruk i en samtid som inte var elevernas nutid	Typen av bruk
Förstå <i>symbolvärdet</i> i den händelse som brukas	Eleverna fick själva skapa ett historiebruk utifrån ” rädsla för förändring i samhället”	Samtiden var också elevernas nutid

Modell för bedömning

I vårt arbete använde vi följande modell i för- och eftertester⁵.

Moment	Förtest	Eftertest	Förändring
Visar eleven att det är ett behov i samtiden som skapar bruket?			
Visar eleven att användandet av händelsen möter detta behov?			
Ser eleven att händelsen har valts ut på grund av sitt höga symbolvärde?			
Ser eleven att händelsen möter behovet och åstadkommer något i framtiden?			

Modellen användes endast för att se om det hade skett någon förändring av förståelsen hos eleverna. Den användes inte för att se olika kvaliteter i elevsvaren då detta inte ingick i studien.

5 Modellen togs fram av Björn Westerström i samarbete med lärargruppen.

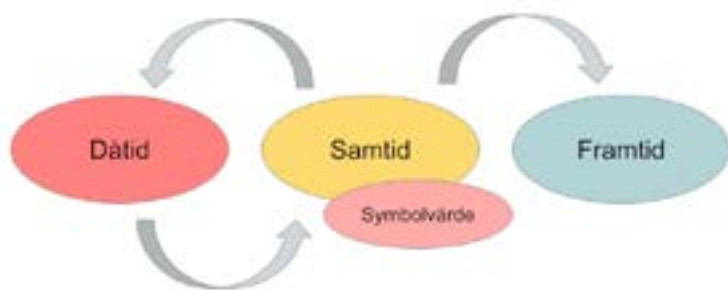
Modell för analys av ett historiebruk

Följande modell⁶ användes under lektion 2 i elevgrupp 2 som ett stöd för eleverna när de skulle analysera de historiebruk de själva tog fram.

	<u>Historiebruk</u>
Samtiden	Vad är det för frågor som är viktiga i samtiden?
Dåtiden	Vilken/a historiska händelser används i texten och i bilderna?
Användandet	Varför används de historiska händelserna?
Symbolvärde	Är händelsen känd? Är den positiv, negativ? Är det "vår" historia? Vad betyder den för oss? Finns den historiska händelsen i våra medvetanden? Motivera ditt ställningstagande.
Framtiden	Vilken effekt vill man uppnå genom att använda historien?

Modell som visar tidsdimensionerna

Denna modell användes i undervisningen under lektion 2⁷.



Modellen visar hur en händelse i dåtid brukas och tolkas i en samtid. Samtidens tolkning av den historiska händelsen påverkar hur händelsen från dåtid uppfattas. Händelsen väljs utifrån det symbolvärde som historiekulturen i samtiden har gett händelsen. I sin tur kommer bruket och framför allt tolkningen av den historiska händelsen i samtiden påverka hur den uppfattas i framtiden.

Historiebruk som begrepp

Det råder en viss oenighet kring om man bör använda begreppet historiebruk eller om man istället för bruk ska tala om historieanvändning. Peter Aronsson tar i sin bok *Historiebruk- att använda det förflutna*, upp att ordet bruk kan visa på enbart medveten användning och att bruk också får många att tänka i termer av bruk och missbruk. Istället signalerar begreppet historieanvändning en både medveten och omedveten handling. Slutligen föreslår Aronsson (2004) begreppet förflutenhetsomsättning, men medger samtidigt att detta begrepp är otympligt och svårfångat.

I detta arbete kommer begreppet historiebruk att användas, även om begreppet historieanvändning finns i kunskapskraven för Hi1b.

Vad innebär historiebruk?

För att förstå vad historiebruk är måste vi koppla samman detta med två andra för området viktiga begrepp, nämligen historiemedvetande och historiekultur. Det är hur dessa begrepp förhåller sig till varandra som ger oss en fingervisning om vad historiebruk egentligen är. Historiemedvetande är ett abstrakt och svårfångat begrepp som lite förenklat innebär individens tolkning av det förflutna kopplat till en förståelse av nutid, med blickar mot en framtid. Det handlar alltså om sambandet mellan då, nu och framtid, samt hur händelser tolkas i dessa tidsdimensioner. Tolkningen blir här ett nyckelbegrepp som kan variera i tid och rum, beroende av vilken historiekultur som råder. Historiemedvetandet aktiveras och kan också ses i historiekulturen, och det är också här i historiekulturen som vi värderar och bestämmer vilken historia som är

6 Modellen togs fram av lärargruppen inför lektion 2.

7 Modellen togs fram av Joakim Altervall och Lo Söllgård i samarbete med lärargruppen

värd att lyftas fram och vilken historia som inte alls ska få något utrymme. Genom historiebruk aktiveras vårt historiemedvetande som i sin tur är beroende av den historiekultur som råder vid historiebruket⁸.

Sambanden mellan de tre nyckelbegreppen historiemedvetande, historiekultur och historiebruk är komplext. Följande modell kan vara en hjälp för att förstå hur dessa begrepp förhåller sig till varandra⁹.

Historiekultur innebär lite förenklat det som samhället, kopplat till tid och rum, anser vara värt att ägna uppmärksamhet åt. Detta inbegriper den historia som bör och är värd att läras ut, ställas ut på museer och kulturinstitutioner, tas upp i populärhistoriska sammanhang och som det också forskas kring. Det handlar naturligtvis också om den historia som inte uppmärksammas eller skrivs om (Karlsson & Zander, 2014).



8 Texten är inspirerad av samtal med Klas-Göran Karlsson under en konferens i Stockholm 6 december 2017. Eventuella missförstånd faller dock enbart tillbaka på författaren av denna artikel.

9 Modell framtagen av Eva Henriksson Garatea.

Lärandemål, lärandeobjekt och kritiska aspekter

I en Learning study är det viktigt att börja med att klargöra vilket lärandemål man ska arbeta med. Med lärandemål avses det som eleverna ska förstå för att klara kunskapskravet kring historiebruk. Lärandeobjektet är det som eleverna behöver lära sig för att kunna uppnå lärandemålet. De kritiska aspekterna är sedan de delar som eleverna har problem med och som vi i vår undervisning bör fokusera på när vi lägger upp våra lektioner.

I vår studie är lärandemålet att eleverna ska kunna redogöra för hur och varför några historiska skeenden och händelser har använts på olika sätt samt vilken betydelse det har i nutid (Skolverket, 2011). Lärandeobjektet i vår studie är vad eleverna behöver lära sig för att förstå kunskapskravet. De kritiska aspekterna är slutligen det som eleverna inte förstår och som därmed hindrar deras lärande¹⁰.

Huvuddel

Bakgrund

Vi valde att arbeta med två klasser i årskurs 1 på samhällsprogrammet som läser kursen Hi1b, där kunskaper om hur historiska skeenden och händelser har använts på olika sätt och hur detta har påverkat nutiden finns med som ett kunskapskrav (Skolverket, 2011). Dessa klasser har inte fått någon undervisning om historiebruk på gymnasiet och endast ett fåtal elever hade ens hört talas om vad historiebruk innebär, trots att det finns med som ett obligatoriskt moment i grundskolans senare år.

Planering

Vi startade med att planera själva undersökningen genom att diskutera vad vi trodde var de kritiska aspekterna för eleverna för att nå lärandemålet. Gruppen hade en tanke om att det var referenskunskaper, det vill säga fakta kring de historiska händelser som brukas, tillsammans med problem

10 För de kritiska aspekterna- se under rubriken Metod.

med typologin (Karlsson, 2014), som var kritiska aspekter för eleverna. Vi tittade på tidigare prov och diskuterade ett förtest för att kunna utkristallisera de kritiska aspekterna. Vi valde att inte alls fokusera på typologin i vår undersökning, eftersom vi tidigare hade sett att eleverna utvecklar en mekanisk förståelse av vad historiebruk innebär när de använder typologin.

Genomförande

Förtest och lektion 1

Vi konstruerade ett förtest som genomfördes med de två utvalda klasserna. Testet bestod av två provfrågor och eleverna fick ett lektionspass¹¹ till sitt förfogande. Resultaten från förtesten visade att de kritiska aspekter som vi hade förutspått före förtesten inte alls stämde överens med verkligheten. Istället visade testen på följande kritiska aspekter:

- Eleverna har svårt att förstå tidsdimensionen i historiebruk. Det vill säga de har svårt att förstå att samtid inte behöver betyda nutid utan kan ligga i dåtiden.
- Eleverna har svårt att förstå symbolvärdet i den händelse som brukas och att det är samtidens historiekultur som avgör hur händelsen brukas och uppfattas.

Utifrån resultaten på förtesterna designade vi sedan lektion 1 som hölls i elevgrupp 1. Lektionen bestod av tre delar. Första delen tog upp historiebruk med fokus på tidsdimensionerna samtid-nutid. Här varierades tidsdimensionen men typen av bruk var konstant. I den andra delen av lektionen fick eleverna se och arbeta med olika exempel, som de också fick diskutera i grupp och i helklass. Den tredje delen av lektionen bestod av frågor som *Varför skriver man in sig i ett historiskt sammanhang? Vilket budskap vill man sprida med en viss bild eller berättelse?* Här fick eleverna arbeta utifrån ett bildmaterial.

11 Ett lektionspass innebär 75 minuter.

Eftertest – lektion 1

Utifrån det eftertest som gjordes såg vi att eleverna inte riktigt hade förstått symbolvärdet i den händelse som brukas. Vi såg också att valet av bilder som vi använde i vårt eftertest påverkade resultatet. Ibland kan det vara svårt att se om eleverna verkligen förstår hur och varför en händelse i dåtid brukas i en samtid. Det kan faktiskt bero på om eleverna förstår själva händelsen och/eller hur frågan är formulerad. Det är också svårt att avgöra hur mycket referenskunskap vi som lärare ska lägga in som information till själva historiebruksfrågan. När det gäller resultatet såg vi endast en marginell förbättring i elevernas förståelse från förtest till eftertest.

Eftertesten bestod av två frågor varav en finns nedan. Denna fråga fick vi tyvärr bortse ifrån, eftersom vi upptäckte att vi hade med för mycket information i själva frågan. Det gjorde att vi inte kunde avgöra om eleverna verkligen förstod själva bruket (se fotnot 13).

Fråga 1: Redogör för samtiden (2016) i den andra bilden (bild 2) och förklara varför historien används och varför man väljer att göra kopplingar till den första bilden (bild 1) från 1884¹².

Bild 1: *Målningen av Gustaf Cederström 1878 (1884) som föreställer hur den döde kungen Karl XII bärs hem till Sverige av sina soldater 1718. Under 1800-talets slut fanns i Sverige en stark nationalism och Cederström räknas som en nationalistisk historiemålare.*

Bild 2: *I svt-produktionen Historieätarna (2016) iscensätter Erik Haag och Lotta Lundgren Cederströms gamla målning, men de har ändrat i bilden. Den som sägs ligga på bären är inte längre Karl XII utan hans farmor Hedvig Eleonora. I programmet uppmärksammas att historieskrivningen tillskriver*

12 På grund av upphovsrättigheter kan inte bilderna från provet publiceras. Bilderna beskrivs istället som bild 1 och bild 2 med tillhörande text.

dåtidens män all makt¹³, men att det i själva verket inte alltid var på det viset.

I eftertestet såg vi också att eleverna hade svårt att förstå att samtid inte alls behöver innebära elevernas nutid. Den kan istället vara elevernas dåtid och då blir elevernas samtid istället framtiden i förhållande till när händelsen brukades.

Lektion 2 och eftertest 2

Vi designade lektion 2 som genomfördes i elevgrupp 2. Denna gång fokuserade vi på symbolvärdet i den händelse som brukades. Först fick eleverna fundera över egna exempel på historiebruk, utifrån ett samtidsbehov. Eleverna jobbade i grupper om två och diskuterade först vilka samtidsfrågor som de tyckte var viktiga. Utifrån detta skapade de sedan olika historiebruk. Eleverna fick därefter analysera historiebruken utifrån den modell som tagits fram av lärarna (se nedan). Slutligen fick eleverna analysera några andra exempel på historiebruk. Under denna lektion varierades olika typer av historiebruk medan analysmodellen var konstant¹⁴.

Modell för analys av historiebruk¹⁵.

	<u>Historiebruk</u>
Samtiden	Vad är det för frågor som är viktiga i samtiden?
Dåtiden	Vilken/a historiska händelser används i texten och i bilderna?
Användandet	Varför används de historiska händelserna?
Symbolvärde	Är händelsen känd? Är den positiv, negativ? Är det "vår" historia? Vad betyder den för oss? Finns den historiska händelsen i våra medvetanden? Motivera ditt ställningstagande.
Framtiden	Vilken effekt vill man uppnå genom att använda historien?

Efter lektionens genomförande gjordes en eftertest på elevgrupp 2. Resultatet visade på en större skillnad än vad resultaten på eftertest 1 i elevgrupp 1 gjorde. I elevgrupp 2 fick vi fler elever som visade på en förbättring i förståelsen. Dock kunde vi inte använda alla svaren eftersom flera elever som skrev eftertestet inte hade varit närvarande under förtestet. Vi kunde dock se en viss förbättring med avseende på både tidsdimension och förståelse av symbolvärde i elevgrupp 2. Denna förbättring är dock liten och kan bero på andra saker än själva lektionen, som t.ex. frågornas utformning. Vi såg nämligen att fråga två i eftertestet innebar stora svårigheter för många av eleverna. Dessa elever hade visat på god förståelse på fråga ett men på fråga två missade de helt. Frågan bestod av en bild¹⁶ där många elever inte alls förstod skillnaden mellan en flyktning och en ekonomisk migrant. Vi funderade också på om eleverna verkligen förstod den historiska händelsen som brukades.

13 Denna del av informationstexten lotsade eleverna in på ett svar där vi inte kunde riktigt avgöra om eleverna hade förstätt samtidsbehovet eller inte.

14 Se modell under rubrik Variationsteorin.

15 Denna modell togs fram av lärargruppen inför lektion 2.

16 Vattenprovet – 2015. Bilden vi använde var hämtad från Shehab Khans twitterkonto. Khan är kolumnist för The Independent (2015 11 05) men på grund av upphovsrätt kan bilden inte publiceras här.

Fråga 2

Bakgrundsfakta häxprocesserna

Från 1400-talet till 1600-talet förföljdes personer som man kallade häxor strängt i hela Europa. De anklagades för att använda magi och för att göra uppror mot Gud. Många dömdes till döden och brändes på bål. Ett sätt att avgöra en påstådd häxas skuld var genom att utsätta henne för ett vattenprov. Då sänktes den misstänkta ned i vatten — flöt hon ansågs skulden bevisad. Sjönk hon så var hon ingen häxa.

Förklara historiebruket

- Varför har bildmakaren valt att använda just vattenprovet (häxprocessen) 2015?
- Vad vill bildmakaren åstadkomma genom att referera till vattenprovet och häxprocessen.

Elelvsvaren visade inte på en förståelse av att "vattenprovet" handlade om att ingen kunde klara sig levande ifrån det, och de hade mycket svårt att applicera detta på hur flyktingar och ekonomiska emigranter behandlas. De såg de ekonomiska emigranterna som "sämre" och mindre värda hjälp än flyktingarna. De förstod inte alls budskapet i bruket och kunde därför inte identifiera syftet med det.

Resultat

Vår undersökning visade att det egentligen inte skedde så stora förändringar när det gäller hur eleverna lyckades i eftertesterna. Dock såg vi att eleverna i grupp 2 fick något bättre resultat men det är svårt att avgöra hur mycket undervisningen påverkade detta. Ett av de svåraste momenten för en lärare är att hitta bra exempel på historiebruk för att använda i ett test. Det vi såg var att det spelar stor roll för hur eleverna svarar, hur mycket information de får som bakgrund till en bild. Det är svårt att avgöra exakt hur mycket och vilken information som är adekvat för att ge eleverna en chans att kunna besvara en fråga. Problemet blir då att avgöra om det är brist på referenskunskap eller brist i förståelse av historiebruk som är problemet. Eller om vi kanske har gett eleverna för mycket bakgrundsfakta.

Vi såg inte stora förändringar efter lektion 1 i elevgrupp 1. Detta kan bero på att flera elever faktiskt hade en viss förståelse redan innan lektionen¹⁷. Det kan också, som vi tidigare har konstaterat, bero på frågornas utformning. Det vi kan slå fast är att eleverna hade fortsatta problem med framför allt symbolvärdet. Lektion 2 i elevgrupp 2 fokuserade därför mer på att arbeta med symbolvärde än lektion 1. Vi såg också att lektion 1 hade för mycket genomgång och för få praktiska moment. Detta tog vi fasta på när vi designade lektion 2.

De kritiska aspekter som vi vaskade fram i förtesterna var att eleverna har svårt att förstå tidsdimensioner. De hade svårt att förstå att samtid inte behöver innebära elevernas nutid. Vi såg en klar förbättring i elevernas förståelse av denna aspekt i elevgrupp 2. Dock är det svårt att avgöra om det var lektion 2 eller hur vi formulerade testfrågorna i eftertestet som påverkade mest. Dock tror vi att uppgiften under lektion 2, där eleverna skulle formulera egna förslag på historiebruk, kan ha påverkat positivt, trots att de då arbetade med samtid=nutid. De diskussioner som lärare 2, Joakim Altvall, hade med eleverna gav en möjlighet att jobba med samtid och nutid. Det är möjligt att just en sådan diskussion där eleverna får möjlighet att aktivt prata om olika tidsdimensioner kan ha påverkat positivt.

I förtestet framkom också att en kritisk aspekt var att eleverna inte förstår symbolvärdet i den händelse från dåtid som brukas i en nutid och/eller samtid. Här såg vi inte lika stora förbättringar, vilket kan bero på att eleverna hade behövt fler lektioner kring detta. Symbolvärdet är beroende av den samtid där den historiska händelsen brukas, som i sin tur beror på den historiekultur som råder vid tiden för bruket. Detta är komplext och kräver mycket referenskunskap hos eleverna. En intressant iakttagelse är att den förväntade kritiska aspekten som vi

17 Fler elever i denna grupp än i grupp 2, hade en viss förståelse redan före lektion 1. Detta framkom i förtestet med denna grupp.

funderade över innan vi gjorde förtestet, var att vi trodde att referenskunskap var en kritisk aspekt. Vi kom fram till att det inte var en kritisk aspekt men när vi nu har analyserat resultatet så ser vi att referenskunskap är nära sammankopplat med kunskap i den historiekultur som råder vid bruket. Om eleverna inte har kunskap om detta, är det svårt för att inte säga omöjligt för dem att förstå symbolvärdet.

En annan intressant iakttagelse är att det är svårt för lärare här att hitta bra exempel på historiebruk där eleverna förstår symbolvärdet. I USA är det t.ex. enkelt att använda historiebruk kring Boston Tea Party¹⁸ eller Minuteman¹⁹, eftersom dessa händelser är mycket viktiga i USA:s historia och en del i den historiekultur som råder där. Därför har dessa händelser ett mycket starkt symbolvärde för amerikanare. Vilka historiska händelser i svensk historia har ett så starkt symbolvärde att de flesta känner till dem? Vilka historiska personer eller händelser känner alla till och vilka personer eller händelser väcker starka känslor hos våra elever? Om inte en historisk person eller händelse är välkänd eller väcker starka känslor hos mottagarna, blir ju historiebruket meningslöst.

Med detta i åtanke konstaterar vi att den största vinsten med Learning study och det resultat som vi väljer att lyfta fram, är två aspekter. Den ena är att vi lärare har fått en fortbildning i historiebruk och att vi nu har en gemensam kunskapsgrund att stå på. Vi har också fått en gemensam bild av hur vi bör bedöma uppgifter samt hur vi ska sätta ihop examinationsfrågor. Den andra, och kanske den viktigaste aspekten här, är att vi nu har en gemensam förståelse av vad historiebruk innebär, hur vi bör undervisa i detta samt vad eleverna har svårt med när det gäller historiebruk. Detta är avgörande för likvärdighet både i undervisning och bedömning.

18 Viktig händelse i USA:s historia under Frihetskriget.
19 Symboliserar att människor var villiga att släppa vardagssysslor på gårdarna för att ta till vapen och försvara kolonisterna under Frihetskriget.

Avslutande diskussion

Vi valde att först fokusera på att designa två lektioner och sedan i mån av tid, eventuellt designa en tredje lektion. Tyvärr hann vi inte med att genomföra en tredje lektion i vår undersökning, men våra diskussioner fortsätter i gruppen, dock utanför denna studie.

Vi fick inte några större eller banbrytande resultat i vår studie och man kan då fråga sig om det är lönt eller ens försvarbart att lägga så mycket tid på en Learning study. Vårt svar är ett klart och tydligt ja. Learning study är en tidskrävande metod men hela lärargruppen som deltog i studien är överens om att det är väl värt den tid och allt arbete som det innebär att genomföra en sådan. Dels lär sig gruppen använda en metod, men också hur man kan och bör variera olika moment i en undervisningssekvens. Vi lärde oss även att de kritiska aspekter som vi lärare med all vår erfarenhet trodde var problemet, inte alltid stämmer överens med verkligheten. De kritiska aspekterna kan vara något helt annat och då är risken att vi missar detta. Vi insåg dock att referenskunskap är viktigt, eftersom den är nära sammankopplad med förståelse och kunskap om historiekultur, som i sin tur är avgörande för att förstå symbolvärde. Vi lärare har också fått en fortbildning som har gjort att vi idag har en gemensam förståelsegrund att utgå ifrån när det gäller historiebruk, och hur vi bör undervisa i detta. Vi har även blivit en väl sammansvetsad grupp och detta har lett till ett ökat samarbete mellan oss kollegor.

Gruppen kommer inom ramen för kollegialt lärande att arbeta vidare med historiebruk men nu med fokus på bedömning. Det är svårt att ringa in vilka kvaliteter som ska leda till ett visst betyg och här ser vi att vi måste jobba vidare. Detta är avgörande för rättsäkerheten i våra bedömningar, som sedan ska leda fram till ett betyg i slutet av en kurs. Vår undersökning fokuserade framför allt på att se om elevernas förståelse hade ökat, inte på att se olika kvaliteter i elevsvaren. På S:t Petri skola är vi relativt överens om vad som är god kvalitet i ett elevsvar.

Vi är också övertygande om att detta är något som alla skolor bör och måste arbeta med för ökad likvärdighet i bedömning och betygsättning. På vår skola använder vi oss av det kursprov i Historia 1b som Skolverket tar fram varje år. Detta är en stor hjälp för oss som lärare för att få en likvärdig bedömning och detta är också något som vi starkt rekommenderar andra skolor att använda.

En annan aspekt på historiebruk som också förtjänar mer fokus är hur man arbetar med progressionen från Hi1b till högre kurser som Hi2a och Hi3. Kunskapskraven är de samma i alla tre kurserna men de ska baseras på en progression i komplexitet och svårighetsgrad. Här blir kraven på lärarnas förståelse och förtrogenhet med vad historiebruk är och innebär avgörande. Vi anser att detta är något som kräver fortbildningsinsatser för att vi ska kunna åtminstone eftersträva likvärdighet i undervisning och bedömning.

Referenser

- Aronsson, P. (2005), *Historiebruk-att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, K-L. (1999), *Historia som vapen*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, K-L. & Zander. U. (2014), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämnning*. Lund: studentlitteratur
- Ling. M. L. (2014), *Variationsteori – för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F. & Booth, S. (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2011), *Läroplan för gymnasieskolan 2011*

Avslutning och framåtblick/ avstamp

Redaktörerna Maria Brännström och Margareta Serder

Vi valde att kalla den här skriften för syntes - ett ord vars synonymer är sammanställning, sammansmältning, sammanfattning och slutledning. Skriften är en sammanställning och en sammansmältning av de erfarenheter som vi, och alla som har involverats i Lärarnas skolutvecklingskonferens, har gjort. Vi har sammanfattat såväl konferensens bärande idéer och hur vi har arrangerat kring dem för att de ska få bärkraft som de slutledningar om konferensens utformning som kan dras från utvärderingen.

Skriften har dessutom gett oss möjlighet att sprida några av de utvecklingsprojekt som kunnat skrivas fram i samband med konferensen och som här publicerats som utvecklingsartiklar. Genom dessa har vi fått ta del av skolutveckling såväl i allmändidaktik som i ämnesdidaktik, liksom av stora projekt som omfattar samtliga kollegor på en skolenhet och av små projekt som innefattar några få individer. De beskrivna projekten spänner över

skolutveckling från förskolan till ungdomsskolans senare år. Det är med andra ord ett rikt spann av erfarenheter som härmed tillgängliggörs på en större arena.

Som vi redan har varit inne på har själva processen i sig själv i många stycken varit till för skolorna och författarna själva. Den processen synliggörs och får extra dimensioner genom den typ av dokumentation - en utvecklingsartikel - som författarna har åstadkommit. Som framkom tidigare har många av författarna uttryckt hur viktigt stödet varit som de fått av de forskarutbildade lärarna i skrivstödsprocessen.

Vi vill tacka alla involverade för all tid och kraft som ni lagt ner före, under och efter konferensdagen och för det imponerande resultat ni åstadkommit i form av konferensbidrag, presentationer och utvecklingsartiklar.









Lärarnas
Skolutvecklingskonferens
kfsk.se/skolutvecklingskonferensen